

TAMPEREEN YLIOPISTO

Välituntikulttuuria ja -liikuntaa ohjaavat tekijät kuudes-
ja seitsemäsluokkalaisten käsitysten mukaan.

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Esa Myllymaa

Helmikuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten oppilaiden käsityksiä välituntikulttuuria ja -liikuntaa ohjaavista tekijöistä. Havaittavissa on ollut jo jonkin aikaa se, että lapset vähentävät liikkumistaan suurelta osin siirtyessään alakoulusta yläkouluun. Nuorten liikunnan vähenemisestä ollaan oltu huolissaan. Suurinta liikunnan määrän lasku on murrosiässä ja yläkouluikäinen luopuu liikunnasta alakouluikäistä useammin, jopa urheiluseurataustasta riippumatta ja uskon tämän heijastuvan myös välituntiliikuntaan. Joidenkin lasten ainoa viikoittainen liikunta tapahtuu juuri koulussa ja alakoululainen oppilas viettää välitunnilla enemmän aikaa kuin millään muulla yksittäisellä tunnilla koulussa. Myöskään liikuntatunneilla oppilas ei pysty täyttämään liikuntasuosittelun mukaista liikunnan määrää, joten koulumaailmassa välituntiliikunta on oppilaan terveyden kannalta olennainen ajankohta.

Kasvatustieteellisenä tutkimuksena tämä tutkimus keskittyy koulumaailmassa tapahtuvaan omaehtoiseen liikuntaan, eli välituntiliikuntaan. Nuorten omista käsityksistä koskien välituntiliikunnan kulttuuria ja siihen vaikuttavia tekijöitä on tarpeen saada lisäselvyyttä. Selvittämällä oppilaiden käsityksiä välituntikulttuuria ja -liikuntaa ohjaavista tekijöistä, saatetaan saavuttaa lisää tietoa välituntiliikunnan lisäämistä silmällä pitäen.

Tutkimuskysymyksenä oli, mitkä tekijät ohjaavat välituntikulttuuria ja -liikuntaa kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten käsitysten mukaan. Vastausta edellä esitettyyn tutkimuskysymykseen lähdetään etsimään oppilaiden omien käsitysten kautta. Koska mielenkiinnon kohteena oli nimenomaan oppilaiden käsitykset, on kyseessä fenomenografinen tutkimus. Sekundarisena mielenkiinnon kohteena on välituntikulttuuria ja -liikuntaa ohjaavien tekijöiden ero alakoulun kuudennen luokan ja yläkoulun seitsemännen luokan välillä. Tämä edellä esitetty vertailu toteutetaan rakentamalla fenomenografisen tutkimuksen keinoin vertikaalinen tulosavaruus, jossa pystymme näkemään samojen välituntikulttuuria ohjaavien elementtien painotukset alakoulussa ja yläkoulussa. Haastatteluaineisto on kerätty eräässä hämäläisessä alakoulussa ja eräässä hämäläisessä yläkoulussa. Haastatteluihin osallistui kaksitoista kuudesluokkalaista ja kaksitoista seitsemäsluokkalaista, joista molemmissa haastatteluissa puolet oli tyttöjä ja puolet poikia.

Kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten välituntikulttuuria voidaan kuvata viidellä kuvauskategoriolla; sosiaalinen ulottuvuus, säännöt ja valvonta, vapaus, fyysinen ulottuvuus ja digitaalinen. Tämän tutkimuksen perusteella kuudesluokkalaisten suurimmat välituntikulttuuria ohjaavat tekijät ovat sosiaalinen ulottuvuus ja säännöt ja valvonta, kun taas seitsemäsluokkalaisten välituntikulttuuria ohjaa eniten sosiaalinen ulottuvuus. Jotta välituntiliikuntaa voitaisiin lisätä juuri yläkoulussa, jossa sitä tapahtuu vähiten, olisi syytä paneutua välituntikulttuuria ohjaaviin sosiaalisiin tekijöihin ja niiden mahdolliseen liikuntaa vähentävään vaikutukseen.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
2. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY	6
2.1 Liikunta pähkinäkuoressa	6
2.2 Kulttuuri	9
2.2.1 Kulttuurista Pirneksen mukaan	9
2.2.2 Kulttuurista Wallersteinin mukaan	11
2.2.3 Kulttuurista Scheinin mukaan	12
2.3 Välitunti pähkinäkuoressa	14
2.3.1 Välitunnin funktio	14
2.3.2 Välitunti alakoulussa	16
2.3.3 Välitunti yläkoulussa	17
2.4 Digitaalinen ja lapset	18
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
3.1 Laadullinen tutkimus	20
3.2 Tutkimuksen toteutus	24
3.3 Fenomenografia ja fenomenologia	26
3.4 Fenomenografinen analyysi	28
4. TUTKIMUSTULOKSET	31
4.1 Tutkittavien käsityksiä välituntikulttuuria ja -liikuntaa ohjaavista tekijöistä	31
4.1.1 Sosiaalinen ulottuvuus välituntikulttuurissa	34
4.1.2 Säännöt ja valvonta välituntikulttuurin muovaajana	36
4.1.3 Vapauden käsitykset välituntikulttuurissa	38
4.1.4 Fyysinen ulottuvuus välituntikulttuurissa	39
4.1.5 Digitaaliset välituntikulttuurin vaikuttimet	41
4.2 Tutkittavien käsitysten erot välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä	42
5. TULOSTEN POHDINTA	45
5.1 Tutkimustulosten pohdinta	45
5.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta	47
5.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet	48
LÄHTEET	50

1. JOHDANTO

Kulttuurin käsitettä käytetään paljon ja sen käyttö ulottuu moniin eri yhteyksiin ja tarkoituksiin. Kulttuuri on käsitteenä haasteellisen laaja, sillä se voi kuvata lähes kaikkea toimintaan ja olemiseen liittyvää. Koulun välitunti rakentuu useasta osasta. Välitunti rakentuu koulun fyysisistä rakenteista kuten pihasta, oppilaista, opettajista, välitunnille soittavasta kellosta, oppitunnista ja tietenkin aineettomasta välitunnin kulttuurista. Pirneksen (2008, 14) mukaan kulttuurilla ei ole varsinaista essentiaa, kiinteää olemusta, vaan me annamme sille sen merkityksen kulloisessakin yhteydessä. Wallersteinin (1989, 6) mukaan voimme ajatella kulttuurin joko kokoelmaksi ryhmän sinänsä tuntomerkkejä tai voimme nimetä tietyssä ryhmässä ilmenevät ilmiöt tuon ryhmän kulttuuriksi. Scheinin (1988, 8) mukaan kulttuuri voidaan nähdä opittuina oletuksina, jotka ovat toimineet tarpeeksi hyvin, jotta ne voidaan todeta toimiviksi ja tästä syystä siirtää eteenpäin oikeana tapana ajatella ja tuntea. Edellä mainitut kolme kulttuurin teoreetikkoa antaa ponnistus pohjan koulun välituntikulttuurin ja -liikunnan pohtimiselle.

Yle uutisoi (Yle-uutiset 2016), että osan lasten liikunnan vähyydestä ollaan kovin huolissaan. Alakoululainen lapsi viettää välitunnilla enemmän aikaa kuin millään muulla yksittäisellä oppitunnilla koulussa, joten välitunti on erinomainen paikka harrastaa omaehtoista liikuntaa. Koulun liikuntatunnit eivät yksin riitä päivittäisen liikuntasuosituksen täyttämiseksi, joten myös välitunnit ovat koulun osalta olennainen osa lapsen mahdollisuutta liikkua tarpeeksi. Alakoululaiset liikkuvat välituntisin kuitenkin enemmän kuin yläkoululaiset. Lasten ja nuorten liikuntaa on tutkittu paljon ja kohtalaisen selvää on, että lapsen liikunnan määrä kovin usein romahtaa lähestyttäessä teini-ikää ja varsinkin teini-iässä (Aira, Kannas, Tynjälä, Villberg & Kokko 2013, 25-26). Välituntia ei tule kuitenkaan ymmärtää pelkästään ulkoiluksi tai liikunnaksi, sillä eniten näyttäisi olevan merkitystä ohjatusta työskentelystä vapautumisella (Waite-Stupainsky & Findlay 2001, 16). Halusin

tällä tutkimuksella selvittää sitä, mitkä tekijät ohjaavat välituntikulttuuria ja -liikuntaa ja mitä eroja kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten välituntikulttuuriin vaikuttavilla tekijöillä itse asiassa on. Välituntiliikunnan lisäämiseen ollaan herätty esimerkiksi Liikkuva koulu -ohjelman avulla, mutta senkään tiimoilta ei juuri olla paneuduttu välituntikulttuurin vaikuttimiin, kuten sosiaaliseen ulottuvuuteen. Välitunnin koko kulttuuri vaikuttaa välitunnilla tapahtuvaan toimintaan suuresti, sillä kulttuuri tunkeutuu välitunnin joka aspektiin.

Tämä tutkimus ei juurikaan tarjoa yleistettävää tai yleispätevää tietoa välituntikulttuurista kautta maan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden käsityksiä välituntikulttuuria ja -liikuntaa ohjaavista tekijöistä, eli siitä, mitkä tekijät välituntisin vaikuttavat siihen, mitä lapset tekevät ja miltä osin nämä vaikuttimet kontrolloivat liikunnan harrastamista. Koin tärkeäksi tutkia nimenomaan lapsien itsensä käsityksiä välituntikulttuuriin vaikuttavista tekijöistä, sillä syitä teini-ikäisten liikunnan harrastamisen vähentymiselle on mielestäni hyödyllistä kartoittaa lapsista itsestään käsin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa oppilaiden käsityksiä välituntikulttuuriin ja siihen liittyvään liikuntaan vaikuttavista tekijöistä. Kun kiinnostuksen kohteena on nimenomaan käsitykset jostakin asiasta, on fenomenografinen tutkimus silloin käypä työkalu. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tulee olla tarkkana, jotta hän ei ylitulkitse informanttien kommentteja tai väkisin nosta aineistosta jotakin sellaista, jota informantit eivät ole sinne tarkoittaneet (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, 1994, 154). Tutkija on fenomenografista tutkimusta tehdessään paljon vartija, sillä hän subjektiiviuudessaan koettaa tavoittaa toisen kertomasta tämän subjektiivisen näkemyksen. Tutkimuskysymys on, mitkä tekijät ohjaavat välituntikulttuuria -liikuntaa kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten käsitysten mukaan.

2. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY

Tässä luvussa määrittelen tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet. Ensin perehdymme hieman liikunnan käsitteen perusjäsentelyyn. Liikunnan jälkeen on vuorossa tutkimuksen kannalta olennaisen kulttuurin käsitteen avaaminen kolmen eri teoreetikon mukaan. Perehdymme myös hieman välitunnin konseptiin ja lopuksi teemme selkoa fenomenografian ja fenomenologian välille.

2.1 Liikunta pähkinänuoressa

Kun tarkoitus on tutkia kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten välituntikulttuuria, on oletettavaa, että siinä esiintyy liikuntaa. Silloin on tehtävä hieman selkoa siitä, mistä puhumme kun puhumme liikunnasta. On myös luotava katsaus liikunnan rooliin lapsen ja nuoren kehityksessä ja sen merkitykseen ihmiselle jokseenkin välttämättömänä toimintana ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäjänä.

Suomen kielessä olemme tottuneet puhumaan liikunnasta kaikenlaisen liikkumisen yhteydessä. Liikunnan rinnalla on kulkenut vain lähinnä urheilun käsite, josta käyty keskustelu on liittynyt lähinnä siihen, mikä on urheilua ja mikä ei. Onko esimerkiksi biljardi urheilua, jalkapallon ollessa aivan varmasti urheilua. Täten kysymys tarkentuu siihen, että ovatko lajit joissa liikkuminen ei aiheuta esimerkiksi hengästy mistä tai hikoilua ynnä muita fysiologisia reaktioita, urheilua. Kuuluuko urheiluun siis erottamattomasti liikunta? Kaikesta liikkumisesta ja liikunnasta tosin tuntuu olevan muodostunut jokin tai joitakin urheilulajeja, ihan kävelystä lähtien.

Englannin kielestä taasen löytyy hyvinkin luonnollisesti toisistaan eroavat ilmaukset

käsitteiden kuvailulle. "Physical activity" on sateenvarjotermi, jonka alle muut liikkumista ilmaisevat termit, "exercise" ja "physical fitness" sijoittuvat. (Caspersen, Powell & Christenson, 1985, 126). "Physical activity" kattaa terminä kaiken sellaisen liikkumisen, joka aktivoi luuranko- eli tahdonalaiset lihakset ja joka johtaa kilokalorein mitattavaan energiankulutukseen. Arkielämässä "physical activity" siis kattaa kaiken urheilusta hyötyliikuntaan. (Kalaja 2012, 11.) "Exercise" on terminä erillinen ja kuuluu "physical activity" termin alle. "Exercise" termi on "physical activitya" spesifimpi termi ja se tarkoittaa sellaista "physical activitya", joka on suunniteltua, strukturoitua ja toistuvaa ja jonka päämäärä tai välillinen tarkoitus on parantaa tai ylläpitää "physical fitnessiä". "Physical fitnessin" taas koostaa ihmisen terveydelliset ja taidolliset piirteet. (Caspersen ym. 1985, 126.)

Määriteltiin liikunnan ja urheilun fyysinen ulottuvuus miten tahansa, tärkeää niissä on myöskin kulttuurilliset ja sosialisointin prosessia tukevat osallisuuden ja toimijuuden kokemukset, jotka voimaannuttavat yksilöä lähemmäs yhteiskunnan täysivaltaista jäsenyyttä (Pirnes & Tiihonen 2010, 207). Siitä syystä, että liikunnassa on olemassa myös kokemuksellisuuden ulottuvuus, koululiikunnan arvioinnissa on fyysisen suoriutumisen lisäksi otettu huomioon psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky ja niiden kehittyminen (OPS 2014). Liikunta tulee nähdä fyysistä suorittamista laajempänä kokonaisuutena. Pirneksen ja Tiihosen (2010, 207) mukaan liikuntaa ja muuta kulttuurin harrastamista yhdistää ihmisten tunnistama henkilökohtainen nautinnon ja mielihyvän tunne, joka on eräänlaista luonnollista elämyksellisyyttä. Luonnollinen elämyksellisyys tarkoittaa sitä, että kaupallisen sektorin ei tarvitse tuottaa ihmisille näitä elämyksiä kulutettavaksi, vaan ihmiset tuottavat tätä itse toiminnassa ja yhteisöllisissä kokemuksissa (Pirnes & Tiihonen 2010, 207). Toisin on esimerkiksi vaikkapa huvipuistojen ja tietokonepelien laita, jossa toimija on oikeastaan kuluttajan roolissa. Kaupallinen sektori tuottaa elämystuotteen, jota kuluttaja kuluttaa. Liikunta, kuten myös muu kulttuurin harrastaminen, tarjoaa arkielämää hedelmällisemmän kasvualustan merkityksellisyyden mahdollisuuksia pursuavalle toiminnalle. Toimijan kannattaa heittäytyä mukaan tällaiseen toimintaan juuri tarjolla olevan merkityksellisyyden vuoksi. Toisaalta tarjolla saattaa myös olla vahva kokemus yhteisen kokemuksen ulkopuolelle jäämisestä. Yhtä kaikki, kokemuksellisuus on vahvasti läsnä niin liikunnassa kuin muussakin kulttuurin harrastamisessa. (Pirnes & Tiihonen 2010, 207.) Voimme ajatella esimerkiksi koulussa välituntiliikuntaan osallistuvaa oppilasta, joka osallistuu itse luomaan vaikkapa liikunnallisen leikin sisältöä. Edellä kuvatus kaltaiset luovat toimijuuden

kokemukset suovat oppilaalle mahdollisuuden merkityksillisiin kokemuksiin, joista mahdollisimman monen olisi voitava nauttia (Pirnes & Tiihonen, 2010, 208).

Alakouluikäisen tulisi liikkua vähintään 1,5-2 tuntia päivässä, mutta tätä suurempaa määrää suositellaan myös (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 18-19). Yläkouluikäiselle suositellaan yhdestä yhteen ja puoleen tuntiin liikuntaa päivässä, mutta edelleen suurempaa määrää suositellaan, kunhan liikunta on monipuolista (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 19-20). Näyttäisi siltä, että oppilaan liikkuminen korreloi negatiivisesti iän lisääntymiseen ja samaan aikaan passiivisuus lisääntyy (Haapala, Hirvensalo, Laine, Laakso, Hakonen, Lintunen, & Tammelin. 2017, 499-512). Kun oppilas varttuu, on hänen liikuntansa määrällä tendenssi pienenemistä. Kun 11-vuotiaista suomalaispojista liikuntasuosituksen täytti 38 prosenttia, oli vastaava luku 17 prosenttia ikävuoteen 15 mennessä. Suomalaistytöistä 11-vuotiaat täyttivät liikuntasuosituksen 25 prosentin vahvuudella ja 15-vuotiaista vain 10 prosenttia ylsi samaan. Tämä tarkoittaa käytännössä 55 prosentin laskua liikuntasuosituksen täyttäneiden poikien määrässä neljässä vuodessa ja jopa 58 prosentin laskua liikuntasuosituksen täyttäneiden tyttöjen määrässä. Näistä neljästä vuodesta noin puolet sijoittuu yläkoulun ajalle. Kaikista eniten liikunnan vähenemistä näyttäisi tapahtuvan juuri ikävuosien 13 ja 15 aikana. Tyttöjen suoritus ylsi seitsemänneksi jyrkimmäksi liikunnan vähenemiseksi kansainvälisessä vertailussa. (Aira ym. 2013, 25-26.) Liikunnan vähenemisen ilmiön havaitsivat myös Koski, Asanti, Koivusilta, Heinonen, Salanterä, Aromaa, Suominen ja Oittinen (2008, 13–19), mutta juuri välituntiliikunnan osalta viidennen vuosiluokan jälkeen. Ensimmäisestä luokasta aina viidenteen luokkaan asti oppilaat ovat suhteellisen aktiivisia välituntiliikkuja, mutta sen jälkeen tapahtuu passivoitumista. Omassa tutkimuksessani tarkoitus on hieman raottaa välituntiliikunnan mahdolliseen vähentymiseen osaltaan vaikuttavia tekijöitä.

2.2 Kulttuuri

Jotta voimme puhua välitunnin kulttuurista, täytyy meillä olla jokin käsitys siitä mitä tämä keskeinen käsite, kulttuuri, itse asiassa on. Kulttuurin käsitettä käytetään paljon ja sen käyttö ulottuu moniin eri yhteyksiin ja tarkoituksiin. Kulttuuri on käsitteenä haasteellisen laaja, sillä se voi kuvata lähes kaikkea toimintaan ja olemiseen liittyvää. Seuraavaksi luon yleiskatsauksen siihen, miten kulttuuri voidaan selittää ja miten seuraavat määritelmät ja kuvaukset sopivat välitunnin tai koulun maailmaan. Seuraavat kolme teoreetikkoa, Pirnes, Wallerstein ja Schein valikoituivat mukaan lähinnä heidän hieman erilaisten näkökulmiensa ansiosta. Liikun laveammasta määritelmästä kohti tarkempaa ja näin avaan kulttuurin käsitettä eri näkökulmista, liittäen kulttuurin käsitteen välitunnin maailmaan.

2.2.1 Kulttuurista Pirneksen mukaan

Pirneksen mukaan (2008, 14) kulttuurilla ei ole varsinaista essentiaa, kiinteää olemusta, vaan me annamme sille sen merkityksen kulloisessakin yhteydessä. Pirneksen mukaan ei ole olemassa mitään tiettyä oliota, jota kutsumme kulttuuriksi. Tässä mielessä kulttuuri on hieman kuin luvut Bertrand Russellin novellissa Erään matemaatikon painajainen, jossa matemaatikko on nukahtanut tutkittuaan Pythagoraan teorioita koko päivän. Hän näkee unta, jossa hän päätyy keskustelemaan lukujen kanssa. Eräs luku kertoo hänelle, että luvut ovat olemassa samassa maailmassa kuin matemaatikko itse, ja: ”...*kun maailma kerran poksahtaa, me menemme sen sileän tien.*” (Monk 1997, 633-636). Tällä vertauksella Russell halusi tehdä tiettäväksi, että luvut, kuten koko matematiikka, on hänen käsityksensä mukaan vain ihmisten välisten sopimusten tuotos, eikä sinänsä ole olemassa missään henkisessä maailmassa ihmisestä riippumatta. Pirneksen käsitys kulttuurista on samankaltainen. Kulttuuria ei ole olemassa ihmisestä riippumatta ja kuten luvut Russellin tarinassa, myös kulttuuri menee sen sileän tien, kun planeettamme kerran poksahtaa. Kulttuuri muodostuu ihmisten kanssakäymisissä ja keskusteluissa, sanalla sanoen sosiaalisessa, ja täten

muovautuu jatkuvasti. Kulttuuri ei ole olio, vaan käsite, jota käytämme kuvaamaan niitä sosiaalisessa elämässä tuotettuja käytänteitä, jotka jäävät elämään tarpeeksi pitkäksi aikaa, jotta ne voidaan tulkita osaksi kulttuuria. Toisin sanoen, kulttuuria on se, jonka me tulkitsemme kulttuuriin kuuluvaksi. (Pirnes 2008, 14).

Pirneksen näkökulma kulttuurista antaa oman sävynsä välituntikulttuurin tarkastelulle. Määritelmään kulttuurista eräänlaisena paikallisesti sosiaalisessa kanssakäynnissä tuotettuna, lähes kaiken sisäänsä halaavana käsitteenä, kuuluu tietynlainen rajattomuus. Rajattomuus, josta voimme puhua pohtiessamme koko ihmiskunnan kulttuuria ja toisaalta rajattomuus pohtiessamme vaikkapa jonkin tietyn pienen kyläkoulun kuutosluokkalaisten poikien tuottamaa välituntikulttuuria. Jälkimmäisen esimerkin rajattomuutta ei saa ymmärtää loputtoman suuren rajattomuutena, vaan ennemmin jonkin ilmiön rajojen puutteena siinä mielessä, että ilmiö elää ja saattaa muuttua rajattomuutensa ansiosta lähes mihin suuntaan tahansa. Näin ajateltuna Pirneksen kulttuurin määritelmä tunkeutuu niin suureen kuin pieneenkin sosiaaliseen kanssakäyntiin. Se ulottuu suurimmista kuviteltavissa olevista ryhmistä aina pienimpiin saakka. Oleellista kulttuurin käsitteen suuruuden ja pienuuden huomioiminen välituntikulttuurin kontekstissa on siksi, että pystymme huomaamaan kulttuurin olemassaolon juuri vaikkapa alakoulun välitunnilla. Se on juuri siinä sosiaalisessa ympäristössä tuotettua ja siinä myös olemassa. Se on kulttuuria siksi, koska me tulkitsemme sen kulttuuriksi. Toisaalta näin lakea kulttuurin määritelmä ei avaa kulttuurista juuri sen enempää oleellista, kuin että se todella vallitsee kaikessa sosiaalisessa kanssakäynnissä, jos me sen vain niin tulkitsemme. Määritelmä myös kaikessa laveudessaan meidät ympäröiden, ehkä hieman yllättäen, ajaa kulttuuria kauemmaksi meistä. Samalla kun kaikessa sosiaalisessa kanssakäynnissä tuotetaan ja eletään kulttuuria, joka on täten juuri meidän omaamme, se paisuu käsitteenä niin suureksi, että siitä on vaikea saada otetta ja sitä on vaikea määritellä joksikin erityiseksi. Se on näin ymmärrettynä hieman kuin taide, joka saa varsinaisen merkityksensä vasta tietyssä kontekstissa, sopimuksessa ja kokemuksessa ja vain siinä, eikä ilman sitä tarkoita juuri mitään ymmärrettävää. Kun kulttuuri ymmärretään näin suureksi käsitteeksi, se ei ole käsitteenä kaunis, jos uskomme kauneudessa Aristotelesta, jonka mukaan: ”...suurempi on aina kauniimpi suuruutensa johdosta, niin kauan kuin asia on selkeä.” (McLeish 1998, 200). Kulttuuri määriteltynä Pirneksen tavalla ei ole enää selkeä, vaan siitä on vaikea saada selkoa. Se ei enää kauniisti mahdu selkeäksi käsitteeksi. Ehkäpä kulttuurista on sanottava edellä esitetyn lisäksi myös jotakin muuta, jotakin tarkempaa.

2.2.2 Kulttuurista Wallersteinin mukaan

Hieman spesifimmän, joskin edelleen kovin laajan, määrittelyn kulttuurin käsitteelle esittää Wallerstein (1989, 6), joka antaa kulttuurille itse asiassa kaksi eri tulkintaa. Nämä kaksi tulkintaa eroavat toisistaan siinä, miten ymmärrämme kulttuurin käsitteenä. Voimme ajatella kulttuurin joko kokoelmaksi ryhmän sinänsä tuntomerkkejä tai voimme nimetä tietyssä ryhmässä ilmenevät ilmiöt tuon ryhmän kulttuuriksi. (Wallerstein 1989, 6.)

Ensimmäinen tulkinta rajaa kulttuurin käsitteen käytön niiksi tuntomerkeiksi, jotka erottavat yhden ryhmän toisesta ryhmästä. Koulussa tällainen kulttuurin ymmärtäminen ilmenee monissa eri yhteyksissä. Voimme esimerkiksi kuvitella, kuinka tietynlainen pukeutumistyyli tai tietyt kiinnostuksen kohteet erottavat ryhmiä toisistaan. Edellä esitetyn perusteella voimme sanoa, että kokomustaan pukeutuvat ja raskasta metallimusiikkia kuuntelevat yksilöt edustavat ryhmänä eri kulttuuria kuin vaikkapa paikallisen urheiluseuran verryttelypukuun sonnustautuvat. Näin ymmärrettynä kulttuurin määrittely ryhmän tuntomerkeiksi on hyvin lähellä arkikokeustamme erilaisista ryhmistä. Toisaalta kulttuurin määrittely ryhmiä erottaviksi tuntomerkeiksi antaa lähestulkoon rajattoman määrän erilaisia kulttuureja riippuen siitä, millä tuntomerkeillä näitä ryhmiä rajataan. Rajausta ei helpota epäselvyys siitä, kuinka monta yksilöä vaaditaan muodostamaan ryhmä. Vaikka ryhmän muodostamiseen vaadittaisiin esimerkiksi viisi yksilöä, saattaa olla, ettei esimerkiksi oppilaan omasta koulusta löydy yhtäkään tämän ryhmän edustajaa. Loput ryhmään kuuluvat saattavat löytyä vaikkapa vapaa-ajan urheiluseurasta tai toisesta kaveriporukasta, tai jopa ympäri maailman internetin välityksellä. On siis mahdollista, että koulussa on edustettuna yhtä monta kulttuuria, kun koulussa on oppilaita. Edelleen on mahdollista, että yksi oppilas kuuluu useampaan sellaiseen ryhmään, joka voidaan tuntomerkkiensä perusteella erottaa jostakin toisesta ryhmästä. Edellä esitetystä syystä johtuen yhdessä koulussa saattaa olla edustettuna lähes lukematon määrä kulttuureja.

Toinen Wallersteinin (1989, 6) tulkinta esittää kulttuurin kokoelmaksi ilmiöitä, jotka ovat erilaisia kuin jokin toinen kokoelma ilmiöitä jonkin ryhmän sisällä. Tämä tulkinta saa samankaltaisia piirteitä koulussa kuin tuo edellinenkin määritelmä. Toisaalta voimme ajatella kulttuurin käsitteen määrittelemisen ilmiöiksi ryhmän sisällä vain avartavan kulttuurin määritelmää entisestään. Ongelma kulttuurin rajaamisesta liittyy siihen, millainen ilmiö

voidaan laskea kullekin ryhmälle ominaiseksi ja erottavaksi toisista ryhmistä. Ilmiöiden tunnistaminen on kaiketi havaitsijasta riippuvaista ja tämän vuoksi mahdollisia tunnistettavia ilmiöitä on lähestulkoon rajaton määrä. Ehkei Wallerstein sittenkään onnistunut määrittelemään kulttuuria niin rajaavasti, että voisimme pitää määritelmää selkeänä ja kauniina. Ehkä joudumme taipumaan kulttuurin käsitteen määrittelemisessä sen suuruuden edessä ja toteamaan Pirneksen (2008, 15) suulla, että: ”Kielletäessä kulttuuri kielletäisiin koko inhimillisen toiminnan merkitys.”

2.2.3 Kulttuurista Scheinin mukaan

Edgar Schein (Schein 1988, 8) tarjoaa kulttuurista ehkä helpoiten ymmärrettävän ja sopivan kokoisen määritelmän. Scheinin (1988, 8) mukaan kulttuuri voidaan nähdä opittuina oletuksina, jotka ovat toimineet tarpeeksi hyvin, jotta ne voidaan todeta toimiviksi ja tästä syystä siirtää eteenpäin oikeana tapana ajatella ja tuntea. Tällainen määritelmä antaa mielenkiintoisen näkökannan välituntikulttuurin katsannolle.

Alakoulun maailmassa tämä tarkoittaisi välituntikulttuurin, kuten Schein (1988, 8) muotoilee; tarpeeksi hyvin toimineiden, opittujen oletusten, siirtymistä vanhemmilta oppilailta aina nuoremmille. On toki huomioitava, että koulun formaalit rakenteet, kuten välituntien ajankohdat ja välitunneille ohjaavat käytänteet, kuten kellojen soitto, määrittävät oleelliselta osaltaan välituntikulttuurin muodostumisen reunaehdot. Voimme kuvitella tilanteen, jossa välituntia ei katkaisekaan kellon sointi, vaan vaikkapa leikin loppu. Oletettavasti tämä vaikuttaisi välitunnin keston ja täten välillisesti välituntien määrän kautta välituntileikkien rakenteeseen ja lopulta itse välituntikulttuuriin. Joskin filosofi Johan Huizinga (1967, 9) kertoo leikin olevan itse asiassa oleellinen osa kulttuuria, jopa sen perusta. Mutta vaikka välituntiin, varsinkin alakoulussa, liittyy oleellisesti leikki, on otettava huomioon formaalin koulun vaikutukset välituntikulttuuriin, joka ei tästä syystä muodostu pelkästä leikistä ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta.

Yläkouluun sovellettaessa Scheinin määritelmä eteenpäin siirretyistä opituista oletuksista saa samankaltaisia piirteitä kuin alakoulussa. Määritelmän mukaan yläkouluun

saapuva seitsemäsluokkalainen ottaa vanhemmista oppilaista mallia siinä, miten välitunnilla kuuluu olla. Vaikka meidän seitsemäsluokkalainen olisi vielä viime keväänä kuudesluokkalaisena pelannut pihapelejä ja leikkinyt leikkejä, tulee hän nyt uuteen ympäristöön, jossa valitettavan usein ei liikuntaa harrasteta välituntisin (Aira ym. 2013, 15). Jos eteenpäin siirrettävänä opittuina oletuksina on passiivisuus ja liikkumattomuus, juuri siihen kulttuuriin uusi oppilas saapuu ja hänelle nämä opitut oletukset lankeavat. Tästä on helppo tehdä johtopäätös, että yläkoulun välituntikulttuurin muuttamiseksi vaikuttavat toimet pitäisi suunnata nimenomaan vanhempiin oppilaisiin tai vaihtoehtoisesti rohkaista nuorempia oppilaita ajattelemaan itse ja muokkaamaan olemassa olevaa kulttuuria.

Koulun formaali ympäristö saattaakin olla juuri välituntikulttuurin perusta ja eräänlainen kehys. Koulun tavat ja rakenteet saattavat jopa olla se, joka luo välituntikulttuurin olemassaolon, lapset leikkeineen sen sisällön. Ilman toista ei olisi toista. Ilman välitunnille soittavaa kelloa ja sitä ennen tapahtuvaa oppituntia ei olisi kai välituntiakaan. Jos kerran ei olisi oppituntia ja luokkahuonetyöskentelyä, mistä välitunti olisi? Mistä pidettäisiin ”väli”? Toisaalta taas jos koulussa olisi vain sen rakenteet mutta ei oppilaita, ei kai voitaisi puhua edes koulusta saati välitunnista tai välituntikulttuurista. Koulu rakenteina, kuten pihana, luokkahuoneina ja välitunnille soittavana kellona, voidaankin ajatella oliona, joka ikään kuin rajaa sen kulttuuriin kuuluvat. Oppilas, joka käy koulua, kuuluu kyseisen koulun välitunnille ja täten sen kulttuuriin. Välituntien säännöllinen aikataulu osana välituntikulttuuria taas luo oppilaille mahdollisuuden tehdä tulevaisuutta koskevia ennusteita ja oletuksia. Yksi kulttuurin oleellinen tehtävä onkin vakauttaa sen osallisten elämää ja luoda ennustettavuutta ja tarkoitusta. Juuri ennustettavuuden ja tarkoituksellisuuden kautta kulttuurin jäsenillä on mahdollisuus turvallisuuden ja mielekkyyden tunteeseen, jotka taasen estävät tarkoituksettomuuden tunteesta johtuvaa ahdistusta (Schein 1988, 9). Scheinin mukaan (1988, 9) kulttuuri onkin näin ymmärrettynä vahvasti säilyttävä voima. On otettava kuitenkin huomioon, että välituntikulttuuria ei opeteta koulussa formaalisti vaan se opitaan ennemminkin informaalissa kasvatuksessa ja kanssakäymisessä, kuten likipitään kaikki muukin kanssakäymisen kulttuuri.

2.3 Välitunti pähkinäkuoressa

Oppilaan koulussa viettämästään ajasta hän on koulu-uransa aikana välitunnilla kaikista eniten. Välitunnilla oppilas viettää alakoulussa keskimäärin viisi tuntia viikossa, joka tekee noin 2000 tuntia välituntia koko peruskoulun aikana, siis enemmän kuin minkään muun yksittäisen oppiaineen kimpussa (Norra, Ruokonen & Karvinen, 2004, 9). Tarkkaa tuntimäärää on vaikea sanoa, sillä perusopetusasetuksen (852/1998, 3§) mukaan jokaista 60 minuuttia kohden on opetukseen käytettävä vähintään 45 minuuttia. Voidaan kai sanoa, että onneksi Suomessa välituntiin käytetään usein suurin siihen mahdollistettu aika. Välitunti on suomalaisille kovin tuttu käsite ja toimintatapa, ovathan liki kaikki suomalaiset käyneet vähintään peruskoulun ja sännänneet siellä pihamaalle kellojen soidessa. Pihamaalle sääntämisen syy on ollut juuri välitunti ja varsinkin alakoulussa siellä monia, joskaan ei kaikkia, odottavat pelit ja leikit. Suomessa pidämme välituntia helposti itsestäänselvyytenä, emmekä välttämättä osaa huomata sen myönteisiä puolia lapsen sosiaaliselle kasvulle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Jotta voimme tutkia välituntikulttuuria, on ensin luotava katsaus siihen, mitä välitunti oikeastaan merkitsee ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa oppilaille ja opettajille. Suomalaisen välitunnin asemaa välituntien maailmassa on hyödyllistä asemoida vertaamalla sen funktiota ja toteutustapaa tyystin erilaiseen välitunnin pidon kulttuuriin. Käytän vertailuparina paljolti yhdysvaltalaisista välituntikulttuuria, joka ainakin toistaiseksi eroaa jonkin verran omastamme.

2.3.1 Välitunnin funktio

Välituntia ei tule ymmärtää pelkästään ulkoiluksi tai liikunnaksi, sillä eniten näyttäisi olevan merkitystä ohjatusta työskentelystä vapautumisella (Waite-Stupainsky & Findlay 2001, 16). Täten myöskään ohjattu liikunta, toisin sanoen liikuntatunti, ei toteuta samaa tehtävää kuin välitunti eikä toisaalta sisällä vietetty välitunti kovalla pakkasella välttämättä romuta

välitunnin tehoa luokkahuonetyöskentelyn tehokkuuden mahdollistajana. Välitunti onkin määritelty esimerkiksi vapaan leikin ajanjaksoksi koulussa (Waite-Stupainsky & Findlay 2001, 16). Näin määriteltynä välituntiin ei käsitteellisesti kuulu ulkona olo tai edes liikunta. Lapset voivat leikkiä myös ei-liikunnallisia leikkejä, kuten piilosta tai keräilyesineiden, kuten jääkiekkokorttien, vertailua ja vaihtoa tai harrastaa sosiaalista kanssakäymistä juttelun merkeissä paikallaan ollen. On mielestäni syytä huomata, että edellisessä esitetty välitunnin rooli nimenomaan lapsen mahdollisuutena irtautua aikuisen ohjaamasta toiminnasta sisältää oletuksen luokkahuonetyöskentelyn ehdottomasta opettajajohtoisuudesta. Jos välitunti on koulupäivän aikana ainoa hetki, jolloin lapsi saa toimia vapaasti ikätovereidensa kanssa, on tällainen vapaa toiminta estetty tai estynyt luokkahuoneessa tavalla tai toisella. Tänä päivänä Suomessa toteutetaan, tai ainakin pitäisi toteuttaa, luokkahuoneessa erilaisia projektiluontoisia tehtäviä, joissa lapset pääsevät ohjaamaan ja suunnittelemaan myös omaa toimintaansa. Näin tekemällä pyritään parantamaan oppilaiden motivaatiota ja kykyä ottaa vastuuta niin omasta kuin ryhmänkin toiminnasta. (OPS 2014, 29.) Kun luokkahuoneessa toimitaan edellä esitetyllä tavalla, on opettaja tällöin ennemminkin ohjaavassa kuin opettavassa roolissa. Opettajan ohjaavalla roolilla tarkoitan jokseenkin päinvastaista tapaa suhteessa opettajajohtoiseen toimintaan, joka ilmenee useimmiten opettajan opettamisena ja oppilaiden passiivisena seuraamisena.

Saattaa olla, että osittain siksi, että oppilailla on Suomessa mahdollisuus omalähtöiseen työskentelyyn luokkahuoneessa, on tarkasteltu mahdollisuutta lisätä liikunnan määrää välituntien kautta koko koulupäivään esimerkiksi Liikkuva koulu -hankkeen avulla. Ääneen lausutut syyt Liikkuva koulu -hankkeelle ovat kuitenkin olleet lasten ja nuorten liian vähässä liikkumisessa. On kuitenkin niin, että jos Waite-Stupiansky ja Findlayn (2001, 16) ajatuksia lapsen vapautumisesta ohjatusta työskentelystä peilataan Liikkuva koulu -hankkeen ajatukseen ohjata välitunteja tietynlaisiksi, tällöin ikään kuin kajotaan välitunnin pyhyteen oppilaan omana aikana ja vapautena aikuisen ohjauksesta. Monessa alakoulussa onkin toteutettu eräänlaista loivempaa versiota ohjatusta välituntiliikunnasta välkäreiden avulla. Välkärit ovat välituntiliikunnan ohjaamiseen koulutettuja oppilaita. Mutta jos oppilas ei kuormitu luokkahuoneen projektiluontoisessa työskentelyssä yhtä paljon kuin opettajajohtoisessa opiskelussa, johon perinteisesti saattaa kuulua paikallaan istuminen ja hiljaa oleminen, saattaa välitunnilla olla ikään kuin tilaa aikuisen sosiaaliselle läsnäololle. Sosiaalisella läsnäololla tarkoitan asiantilaa, jossa opettaja ja oppilas ovat samassa sosiaalisessa tilassa, jolloin he ovat vaikutuksissa toistensa kanssa. Opettajan sosiaalinen

läsnäolo on näin ymmärrettynä vastakohta lapsen vapaalle sosiaaliselle vuorovaikutukselle ikätovereidensa kanssa.

Kun lapset eivät toteuta ohjattua työskentelyä vaan toimivat vapaasti toistensa kanssa, he koettelevat ja työstävät sosiaalisia taitojaan ikätovereidensa kanssa. Tällainen ikätovereiden kanssa vapaasti toimiminen on erittäin tärkeää lapselle, jotta hän oppii esimerkiksi ottamaan toiset huomioon, käyttämään sosiaalisia merkkejä ja ottamaan vastaan toisen lapsen aggressiota. Lisäksi välitunnit ovat ikätovereiden kanssa vapaasti toimimisen kautta oivia tilanteita lapselle muodostaa sosiaalisia suhteita ja saada kavereita. Lapsi, jolla on kavereita, on edullisemmassa asemassa esimerkiksi koulustressin käsittelemisessä ja kestämisessä kuin lapsi, jolla ei ole kavereita koulussa. Edellä mainitut välitunnin hyödyt; sosiaalisten taitojen harjoittaminen, sosiaalisten suhteiden luominen ja sitä kautta parantunut stressin käsittelykyky, pätevät jo alakoulussa. (Pellegrini & Bohn 2005, 14.) Myös suomalaistutkimus on päätenyt samaan tulokseen välitunnin mahdollistajana sosiaaliseen kanssakäyntiin ja sitä kautta sosiaalisten taitojen parantamiseen ala- ja yläkoulussa (Haapala, Hirvensalo, Laine, Laakso, Hakonen, Kankaanpää, Lintunen & Tammelin 2014, 4-6).

2.3.2 Välitunti alakoulussa

Kuten muussakin kulttuuriamme koskevassa valaistumisessa, usein kurkistaminen toiseen ja toisenlaiseen kulttuuriin auttaa hahmottamaan ja syventämään ymmärrystä jonkin asian tilasta tai olemuksesta, tässä tapauksessa välitunnin olemuksesta. Esimerkiksi Yhdysvalloissa välitunti ymmärretään hieman eri tavalla kuin meillä Suomessa. Yhdysvalloissa oppilaitosten, siis myös peruskoulun, tehokkuuden nähdään paranevan jos opiskeluun käytetään mahdollisimman paljon aikaa. Opiskeluun käytettävä aika on nipistettävä luonnollisesti jostakin ja Yhdysvalloissa välitunnit ollaan nähty ikään kuin loppoaikana, josta voidaan helposti ottaa tuo opiskeluun vaadittava lisäaika. (Pellegrini & Bohn 2005, 13-14.) Näin ainakin nähtiin 2000-luvun alkupuolella, sillä myös Waite-Stupiansky ja Findlay (2001, 16) ovat huolissaan ilmiöstä, jossa opettajat ja koulutuspolitiikan vaikuttajat koettavat saada oppilaitosten oppimistuloksia paremmiksi lisäämällä ohjattua toimintaa kouluissa.

Käytettävä aika tähän lisääntyneeseen ohjaukseen otetaan luonnollisesti lasten vapaasta leikistä ja vuorovaikutuksesta, toisin sanoen välitunneista. Yhdysvaltalaisessa julkisessa alakoulussa kakkosluokkalainen vietti vuonna 2005 keskimäärin 27,5 minuuttia välitunnilla, kun kuudesluokkalainen vietti välitunnilla enää keskimäärin 23,8 minuuttia (National Center for Education Statistics). Vertailun vuoksi sanottakoon, että Suomessa olemme tottuneet siihen, että 45 minuutin luokkatyöskentelyn jälkeen seuraa 15 minuutin välitunti. Tällaisesta järjestelystä, jossa jokaista 45 minuutin työskentelyjaksoa kohden on 15 minuutin välitunti, seuraa yhteensä noin 60 minuuttia välitunnilla oloa viiden tunnin koulupäivän aikana. Toki käytössä on myös niin sanottuja tuplatunteja, mutta samaan aikaan käytetään myös pidempää, yleensä 30 minuutin välituntia, joka sijoittuu monesti ruokailun yhteyteen. Tosin Pellegrini, Huberty ja Jones (1995, 860) puoltavat yhdysvaltalaisen välituntien jakamista pitkin koulupäivää, kuten esimerkiksi Suomessa ja Japanissa on tapana tehdä. Yhdysvalloissa onkin viime aikoina herätty leikin tärkeyteen lasten oppimisessa. Teksasin kristillisen yliopiston tutkimuksen varadekaani Debbie Rhea kutsuu meille tuttua välituntien pitkin päivää ripottelua ”Suomen malliksi”, jota myös Yhdysvalloissa olisi syytä soveltaa akateemisten oppimistulosten parantamiseksi (The Huffington Post 28.01.2016).

2.3.3 Välitunti yläkoulussa

Yläkoulussa oppilaan korkea sosiaalinen asema oppilaiden keskinäisessä sosiaalisessa hierarkiassa edistää välituntiliikuntaan ja välituntitoiminnan suunnitteluun osallistumista (Rajala, Itkonen, Kankaanpää, Tammelin & Laine 2014, 66-69). Sosiaalista asemaa taas muokataan ja rakennetaan virallisen koulun rinnalla ilmenevässä epävirallisessa koulussa. Epävirallinen koulu on juuri esimerkiksi välituntisin vallitseva, opettajan sosiaalisesta läsnäolosta vapaa, oppilaiden keskinäinen sosiaalinen tila. Epävirallinen koulu saattaa tosin ilmetä myös luokahuoneessa, mutta tällöinkin kyseessä on oltava oppilaiden keskinäinen tila ilman opettajan sosiaalista vuorovaikutusta. (Rajala ym. 2014, 64). Näyttäisi siltä, että varsinkin nuoremmat alakoululaiset rakentavat sosiaalisia taitojaan epävirallisen koulun kontekstissa välituntisin tapahtuvissa peleissä ja leikeissä (Pellegrini & Bohn 2005, 14 ; Haapala ym. 2014, 4-6) ja yläkoululaiset toteuttavat samaa sosiaalisten taitojen ja suhteiden

rakentamista epävirallisen koulun kontekstissa esimerkiksi välituntisin valitsemalla keskustelukumppaneita ja olemalla muutoin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään (Rajala ym. 2014, 64 ; Haapala ym, 2014, 4-6).

Edellä esitetyt hyödyt välitunneista sosiaalisten taitojen ja sosiaalisten suhteiden rakentamisessa ja harjoittamisessa sekä korkean sosiaalisen aseman omaavien oppilaiden vilkkaampi osallistuminen välituntiliikuntaan herättävät huolen niistä oppilaista, joilla on matalampi sosiaalinen asema ja joilla ei ole hyviä sosiaalisia taitoja tai sosiaalisia suhteita. Edellä esitettyjen tutkimustietojen valossa näyttäytyy eräänlainen noidankehä: Kuten mainittu, välitunneilla tapahtuvat lasten väliset kanssakäymiset erilaisissa peleissä ja leikeissä parantavat heidän sosiaalisia taitoja ja kohottavat täten heidän sosiaalista asemaansa. Korkeassa sosiaalisessa asemassa olevat oppilaat taas osallistuvat välituntien liikunnallisiin peleihin ja leikkeihin muita todennäköisemmin. Mitä sitten tapahtuu heille, jotka eivät osallistu tai jotka eivät ole korkeassa sosiaalisessa asemassa? Karkaavatko hyvät sosiaaliset taidot omaavat oppilaat osallistumisaktiivisuudessa yhä kauemmas huonommat sosiaaliset taidot omaavilta oppilailta sysäten heidät vain selkeämmin sosiaalisen statuksen asteikossa alemmas ja syrjäyttäen heidät välituntitoiminnasta. Ottaen huomioon, että juuri välituntitoiminnassa olisi erittäin otollinen paikka parantaa sosiaalisia taitoja leikin lomassa, on välituntitoiminnasta pois jääminen kielteinen asia oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Toisaalta esitetyssä ongelmassa saattaa piillä myös hieman myönteistä. Voisiko välitunteihin osallistaminen parantaa myös heikommat sosiaaliset taidot omaavien oppilaiden asemaa kouluyhteisössä? Jos ei muutoin, niin jo liikunnan lisääminen koulupäivään saattaa auttaa esimerkiksi erityisoppilaiden olotilaa luokkahuoneessa ja täten avata mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden vahvistumiseen (Opettaja 04.12.2015, 16).

2.4 Digitaalinen ja lapset

Digitaalinen sinänsä, kuten myös digitaaliset laitteet, ovat kehittyneet huimaa vauhtia (Korhonen 2017, 18-25) ja tänä päivänä digitaalinen sulauttaa yhteen aiemmin erillisiä toimintoja, kuten elokuvien katselua internetistä ja perinteistä tv:tä, tai vaikkapa valokuvakameran ja matkapuhelimen (Korhonen 2017, 26). Lapsista ja nuorista vain harva

pitäytyy ruutuaikasuosituksessa, joka on ruutuaikaa enintään kaksi tuntia päivässä ja näiden ruutuaikasuosituksen ylittävien määrä on lisääntynyt vuodesta 2016 vuoteen 2018 (Kokko, Martin, Villberg, Ng & Mehtälä 2018, 22). Voidaan siis sanoa, että nuoret käyttävät digitaalisia laitteita valtaosin runsaasti. Samaan aikaan koko digitaalisten mobiililaitteiden kehitys on luonut uusia tapoja pitää yhteyttä ja käsittää kanssakäyminen (Rahja 2013, 10). Lapset ja nuoret ovat netin kautta yhteydessä ystäviinsä hyvin luonnollisena jatkeena kasvokkain tapahtuvalle sosiaaliselle kanssakäymiselle (Kokko ym. 2018, 23). Rahjan (2013, 10) mukaan internet nähdään nuorten keskuudessa paikkana, ei välttämättä välineenä. Netistä ja digitaalisista laitteista on tullut oleellinen osa monen nuoren elämää ja arkipäivää, mikä laajentaa ja jatkaa nuorten elintilaa fyysisestä maailmasta verkkoon (Merikivi, Timonen & Tuuttila 2011, 15). Osa lapsista ja nuorista käyttää digitaalista myös liikkumisen seurantaan. Jo 11-15-vuotiaat käyttävät liikuntaa mittaavia sovelluksia ja pieni osa myös varsinaisia liikuntaa mittaavia laitteita, kuten sykemittaria. (Kokko ym. 2018, 24.)

Digitaalinen ymmärretään tässä tutkielmassa hieman yksinkertaistetusti puhtaasti digitaaliseksi. Digitaalisen ja sosiaalisen erottaminen toisistaan ei ole välttämättä helppoa, sillä ne linkittyvät varsinkin nuorilla yhä vahvemmin toisiinsa (Noppari & Uusitalo 2011, 140-166). Digitaalisen ja sosiaalisen erottamisen syynä on varsinkin tämän tutkielman alakoulussa, niin kuin monessa suomalaisessa alakoulussa, kännykän omavaltaisen käyttämisen luvattomuus. Digitaaliseen lasketaan kaikki nettiin, puhelimiin ja muihin laitteisiin viittaava, jossa digitaalinen on ensisijainen ominaisuus esimerkiksi sosiaaliseen nähden. Arkikokemuksessa digitaalinen saattaisi olla tänä päivänä liki mahdoton puhtaasti erottaa mielekkäästi muista substansseista digitaalisen tunkeutuessa yhteiskuntaamme yhä enenevästi (Korhonen 2017, 18), mutta välitunnin kontekstissa niiden erottaminen on mahdollista juuri puhelimien käytön rajoitusten vuoksi.

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkielman tarkoitus on avata niitä ääneen lausumattomia seikkoja, jotka vaikuttavat välituntikulttuuriin ja -liikuntaan alakoulun kuudennella luokalla ja yläkoulun seitsemännellä luokalla. Tarkoitus on lisätä tietoa välituntikulttuuria ohjaavista vaikuttimista.

3.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on kasvatustieteellinen tutkimus, jonka tutkimusote on laadullinen. Tuomi ja Sarajärvi (2008, 19) näkevät laadullisen tutkimuksen määrittelyn kaikkea muuta kuin yksiselitteisenä. Laadullisen tutkimuksen määrittely on ongelmallista siksi, että se määritellään kovin monin eri tavoin alan oppaissa ja kirjallisuudessa. On huomioitavaa, että kun kirjoitan laadullisesta tutkimuksesta, se on vain kapea-alainen leikkaus joidenkin rajattujen katsantojen valossa. Myöhempanä käytän termiä laadullinen tutkimus yksinkertaistettuna, yleistävänä terminä. Metsämuuronen (2008, 14) tosin esittää, että laadullinen tutkimusote on omiaan kun tavoitteena on ymmärtää asioiden merkitysrakenteita. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on juuri hahmottaa välituntiliikuntakulttuuriin vaikuttavia tekijöitä, eikä niitä voida juurikaan empiirisesti havaita toimijoista riippumatta, vaan niiden muodostaman kokonaisuuden ymmärtämiseen tarvitaan kokonaisvaltaista ymmärtämistä asioista ja niiden merkityksistä.

Selvennystä myöskin vaativat termit *tieteellinen* ja sen valossa myöskin *tieto*

suhteessa induktiiviseen ja deduktiiviseen logiikkaan. Seuraavassa pyrin selventämään tieteellisen tiedon ja induktiivisen- ja deduktiivisen logiikan suhdetta ja koetan peilata sitä kasvatustieteelliseen tutkimukseen, sekä tähän kyseessä olevaan tutkimukseen itseensä. Jotta voimme puhua fenomenografisesta tieteellistä tietoa tuottavasta kasvatustieteelliestä tutkimuksesta, on ehkäpä syytä luoda lyhyt katsaus myös kielen ja todellisuuden suhteeseen, sillä fenomenografinen tutkimus nojaa paljolti juuri kielen käyttöön ja tutkijan siitä tekemiin tulkintoihin.

Laadullinen tutkimus sinänsä on peruseriaateiltaan ja epistemologisilta sitoutumuksiltaan vahvasti induktiiviseen tieteenkäsitykseen ja induktiiviseen logiikkaan sidoksissa. Induktiivisen logiikan ja siitä johdettavan induktiivisen tieteenkäsityksen vastinparina on yleensä deduktiivinen logiikka, joka tieteenkäsityksenä tunnetaan yleisemmin hypoteettis-deduktiivisena tieteenkäsityksenä.

Induktiivinen logiikka eli induktio on logiikan muotona yleistävää logiikkaa. Tämä tarkoittaa sitä, että induktiivinen päättely ei välttämättä säilytä totuutta, sillä tiettyä asiaa tai ilmiötä koskevat havainnot ovat aina rajallisia. Klassinen esimerkki kertoo, kuinka havainnot miljoonasta korpista osoittavat, että nuo miljoona korppia ovat kaikki väriltään mustia. Näin induktiivisen logiikan mukaan toimien voidaan sanoa, että kaikki korpit ovat mustia. Siis nuo miljoona havaittua, ja myöskin kaikki ne korpit, jotka tullaan tulevaisuudessa havaitsemaan. Yleistämällä suuri määrä yhtä pitäviä havaintoja voidaan tiedon määrää lisätä. Jos vain todetaan, että miljoonasta havaitusta korpista ovat mustia miljoona kappaletta, on tiedon määrä sama kuin korppeja havainnoidessa, eikä se lupaa mitään tulevaisuudesta. Eräänä päivänä saattaa kuitenkin tulla vastaan miljoonas ensimmäinen korppi, joka on väriltään valkoinen. Tällaisen tapauksen jälkeen induktiivisen logiikan mukaan johdettua lausetta on syytä muokata, eli alkuperäinen lause hylätään epätotena ja muodostetaan uusi lause, joka vastaa totuutta täsmällisemmin. Lause voisi kuulua vaikkapa: “Valtaosa korpeista on mustia”. Induktiivinen päättely ei siis välttämättä, eikä tiukasti tulkittuna pyrikään, säilyttämään loogisen lauseen totuutta vaan sen tarkoitus on lisätä tietoa tästä maailmasta. Tässä mielessä tutkijan rooli on keskeinen. On tutkijan harteilla määritellä, milloin luotettavia havaintoja on tarpeeksi, jotta äärellinen määrä havaintoja voidaan yleistää koskemaan ääretöntä määrää tapauksia. Induktiivinen tieteenkäsitys kehottaa käyttämään yleistävää logiikkaa tieteenteossa, pitäen sitä parhaana tapana muodostaa uutta tietoa. (Määttänen 1995, 126-127.)

Deduktiivinen logiikka voidaan nähdä induktiivisen logiikan vastakohtana, sillä sen

tarkoitus ei ole yleistää, vaan nimenomaan säilyttää totuus koko päättelyketjun ajan. Deduktiivisessa päättelyssä lähdetään liikkeelle lähtökohdista, eli premisseistä ja niiden totuudesta. Jos premissit ovat tosia, on niistä oikein johdettu lause myöskin tosi. Premissien totuus on päättelystä eräällä tavalla erillinen asia, niiden totuus on ratkaistava erikseen. Tosista premisseistä deduktiivisesti johdetun lauseen tulisi myöskin olla tosi. Deduktiivinen logiikka on oiva tapa esimerkiksi testata jonkin tieteellisen teorian paikkansapitävyyttä ja johtaa teoriasta sen seurauksia. (Määttänen 1995, 126.) Voidaan esimerkiksi ajatella kaksi premissiä, joista ensimmäinen kuuluu: ”Korpit ovat mustia” ja toinen ”Pihapuun lintu on korppi”. Näistä voidaan deduktiivisesti johtaa tosi lause: ”Pihapuun lintu on musta”. Samantapaisista lauseista voisi johtaa myös väärän lauseen, jos ei ole tarkkana premisseistä. Jos ensimmäinen premissi on ”Korpit ovat mustia” ja toinen premissi ”Pihapuun lintu on musta” ei niistä johdettu lause ”Pihapuun lintu on korppi” välttämättä pidä paikkaansa. Virhe tapahtuu olettaessa, että kaikki mustat linnut olisivat korppeja. Jos näin olisi, ensimmäisen premissin tulisi kuulua: ”Mustat linnut ovat korppeja”. Premissejä on siis syytä pitää silmällä, mutta niiden varsinainen totuus ratkaistaan erikseen toisaalla. Premissejä voidaan testata ja niistä voidaan johtaa lauseeseen suljettuja totuuksia deduktiivisesti, mutta niiden totuus sinänsä ratkaistaan tieteellisellä tutkimuksella. Hypoteettis-deduktiivinen tieteenkäsitelmä lähtee liikkeelle siitä, että teorialat ovat premissejä ja niistä voidaan johtaa tosia lauseita ja teorian johdannaisia. Tällä samalla tavalla myös testataan teorian mielekkyyttä. (Määttänen 1995, 128.)

Kasvatustieteellinen tutkimus on lähempänä induktiivista tieteenkäsitelmää, eli se yleistää tuloksiansa tietyssä määrin rajallisten havaintojen pohjalta. Esitettäviä tuloksia kuvaavat lauseet on tämän vuoksi rakennettava tarkoin harkiten, ettei syyllistytettäisi liian kepein perustein tehtyihin yleistyksiin. Tutkimuksen luotettavuutta pohditaan tarkemmin tutkimuksen luotettavuuden pohdinta -kappaleessa.

Kasvatustieteellä ja kasvatuksen tutkimuksella on vahvasti pragmaattiset juuret ja niitä harjoitetaan juuri käytännön tarpeista. Tieteellinen tapa lähestyä käytäntöä on teorian kautta. Kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtävä on muodostaa teorioita kasvatuksen ilmiöistä ja tätä kautta pyrkiä paremmin ymmärtämään kasvatuksen ja koulutuksen kenttää. (Hämäläinen & Nivala 2008, 25.) Tarkoitus on siis luoda teoriaa, ei testata sitä. Tässäkin mielessä kasvatustieteellinen tutkimus on lähemmin sukua induktiiviselle tieteenkäsitelmälle. Hämäläinen ja Nivala (2008, 106) puhuvat tästä samasta ilmiöstä hermeneuttisen tutkimuksen näkökulmasta, jonka mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen pitäisi ponnistaa

juuri käytännön tarpeista ja palvella itse kasvatuksen käytäntöä. Hermeneutiikka itsessään tarkoittaa kuitenkin paljon muutakin kuin käytännön palvelemista, ja se liittyy olennaisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen laajemmin ja eritoten tähän tutkimukseen. Kasvatustieteessä mielenkiinnon kohde on usein ihminen ja hänen toimintansa. On esitetty, että pelkkä ihmisen objektiivinen havainnointi empiirisin keinoin ei vielä tarpeeksi avaa ihmisen toimintaa, vaan on päästävä käsiksi ihmisen tunteisiin ja ajatuksiin. Hermeneutiikka yleisemmin tarkoittaa tulkintaoppia, mutta on ihmistieteissä vakiinnuttanut paikkansa ymmärrystä ja tulkintaa korostavana maailman selittämisen tapana. Ihminen kokee maailmaa elämysten kautta ja tutkijan tarkoitus on tulkita näitä elämyksiä kyseisen ajan ja kulttuurin huomioon ottaen. Hermeneutiikka, kuten myöskään tässä tutkimuksessa käytetty fenomenografia, ei tunnusta havaitsijasta riippumatonta maailmaa. Hermeneutiikan mukaan tulkinnat maailmasta ja ihmisestä peilaavat aina tiettyyn aikaan ja paikkaan ja nämä tulkinnat esitetään aina jollakin kielellisellä tavalla, eikä näistä ennakkoehdoista voida päästä eroon, joten tulkinnoista, kielestä ja ajasta riippumatonta totuutta ei voi olla. Eri ihmiset kokevat asiat eri tavoin, joten tulkinta on välttämätöntä. (Määttänen 1995, 147.) Tässä tutkimuksessa pyrin kartoittamaan pientä osaa todellisuudesta informanttien käsitysten kautta. Tarkoitus on myös lisätä tietoa välituntikulttuuriin vaikuttavista tekijöistä.

Kasvatus sinänsä on laaja termi, jota voisi verrata haulikasaan. Tarkoitan tällä sitä, että kasvatus ei tarkemmin katsottuna ole vain jokin *yksi* vaan ennemminkin monesta koostuva. Kasvatus lienee terminä hieman samankaltainen kuin huonekalu. Todellisuutemme fyysisestä maailmasta ei löydy vastinetta sanalle huonekalu, vaan huonekalu koostuu useasta eri artikkelista, kuten esimerkiksi pöydästä ja tuolista. Samalla tavalla kasvatus koostuu esimerkiksi kulttuurista ja sosiaalisuudesta. Tästä kasvatuksen moninaisesta luonteesta johtuen tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus mahdollistaa todellisuuden käsittelyn holistisella otteella, jonka tarkoituksena on tarkastella tutkittavana olevaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, hankkien siitä tietoa hyvin epälaboratoriomaisissa olosuhteissa. Epälaboratoriomaiset olosuhteet ovat niitä luonnollisen kanssakäymisen tilanteita, jossa on läsnä samaan aikaan monia ilmiöitä ja lausumattomia sääntöjä. Tällaisissa edellä kuvatuissa tilanteissa tutkijan on luotettava omiin havaintoihinsa tiedonhankinnan instrumenttina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155; Rinne, Kivirauma, & Lehtinen 2015, 32.)

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskysymys oli, mitkä tekijät ohjaavat välituntikulttuuria ja -liikuntaa kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten käsitysten mukaan. Aineisto on kerätty haastattelemalla kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten oppilaita eräästä suurehkosta hämäläisestä alakoulusta ja sen läheisyydessä sijaitsevasta yläkoulusta. Haastatteluja oli neljä ja ne olivat kestoaltaan noin kymmenen minuutin mittaisia ryhmähaastatteluja. Haastateltavia oli yhteensä 24 ja haastatteluissa etenin hieman puolistrukturoidun haastattelun keinoin. Tiesin mihin ongelmiin halusin saada informanttien käsityksiä, mutta minulla ei ollut valmiita tarkkoja kysymyksiä valmisteltuna. Tarkoitus oli edetä hieman teemoittain esittämällä haastateltaville hypoteettisia tilanteita, joihin heidän tuli kuvitella itsensä ja vastata sen mukaan. Esimerkki edellä mainitusta hypoteettisesta tilanteesta oli vaikkapa tilanne, jossa oppilaan piti kuvitella olevansa välitunnilla ja kertoa mitä tekisi, jos olisi kesä. Käytin hypoteettisia tilanteita siksi, että se mahdollisti erilaisten skenaarioiden tarkastelun helposti. Identifioin kommentoineen informantin litterointivaiheessa sukupuolen ja istumapaikan mukaan. Istumapaikat olin piirtänyt karttaan siten, että saatoin puheesta tunnistaa mistä suunnasta kommentti tuli. Istuimme haastattelussa siten, että informantit istuivat kaaressa edessäni ja nauhoituslaite oli penkin päällä välissämme. Informantit jakautuivat luonnollisesti ilman ohjausta siten, että kaikissa haastatteluissa kaikki kolme tyttöä istuivat minusta nähden vasemmalla ja kaari jatkui kolmella pojalla, jotka istuivat minusta nähden oikealla. Minulla ei ollut haastatteluissa kovinkaan strukturoitua mallia haastattelun etenemisestä, sillä tavoitteeni oli pitää haastattelu mahdollisuuksien mukaan luonnollisena ja keskustelunomaisena. Toki vastuullani oli tutkijana ohjata keskustelua siihen suuntaan, että voisin löytää vastauksia tutkimukseni tutkimuskysymykseen.

Alakoululaisten haastatteluun osallistui yhteensä kaksitoista kuudesluokkalaista oppilasta, joista kuusi oli poikia ja kuusi tyttöjä. Yläkoululaisten haastatteluun osallistui kaksitoista seitsemäsluokkalaista, joista kuusi oli poikia ja kuusi tyttöjä. Tällaisilla ryhmien kokoonpanoilla toivoin saavani kattavammin selville sen, millaisia käsityksiä oppilailla oli välitunnin kulttuurista ja siinä tapahtuvasta liikunnasta. Olennaista on myös se, että poikien ja tyttöjen liikuntakäyttäytyminen eroaa toisistaan siten, että tyttöjen liikunnan harrastaminen vähenee poikien liikunnan harrastamista jyrkemmin ikävuosina 11-v, 13-v ja 15-v (Aira ym. 2013, 25-26). Tavoitteeni oli myös penkoa tätä sukupuolieroa liikunnan harrastamisessa

siinä toivossa, että informanttien kommentit paljastaisivat mahdollisesti jotakin kyseisestä ilmiöstä. Koetin pitää tutkijalle tarpeellisen avoimen mielen, ja mahdollisimman objektiivisesti ja neutraalisti ottaa vastaan sen, mitä aineisto minulle tulisi tarjoamaan. Samalla on toki välttämätöntä muistaa, että aineisto antaa tutkijalle vain sen, jonka hän itse aineistosta tulkitsee ja nostaa esiin. Aineistosta ei sinänsä nouse esiin mitään siinä mielessä, että aineisto olisi tutkijan valinnoista riippumaton arvovapaa toimija. Jatkossa en paneudu suuresti informantteihin itseensä yksilöinä juuri sukupuolta ja luokka-astetta enempää, sillä fenomenografisessa analyysissä ei niinkään olla kiinnostuneita informanteista sinänsä, vaan ennemminkin heidän käsityksistään tutkittavana olevasta ilmiöstä (Niikko 2003, 33).

Nämä nimenomaiset koulut valikoituivat haastattelukouluiksi juuri sen takia, että alakoulu ja yläkoulu sijaitsevat kovin lähellä toisiaan. Tällainen läheisyys mahdollistaa koulujen kulttuurien hienoisen sekoittumisen. Näkisin, että kulttuurien keskinäisen hienoisen sekoittumisen seurauksena pinnalle saattaa nousta elementtejä, jotka saattavat paljastaa ratkaisevia eroja ylä- ja alakoulujen välituntiliikunnan kulttuurien eroista. Kun kaksi kulttuuria ovat maantieteellisesti lähellä toisiaan ja täten saavat helposti vaikutteita toisistaan, on niiden keskinäiset erot ratkaisevia ja ominaisia juuri niille itselleen. Tässäkin on otettava huomioon kouluikäisten havaittavissa oleva muutos liikunnan harrastamisessa ikävuosina 11-v ja 13-v (Aira ym. 2013, 25-26). Oletettavissa siis oli, että tyttöjen välituntiliikunnan kulttuuri osoittaisi elementtejä, jotka viittaisivat tyttöjen liikunnan vähentymiseen poikien vastaavaa nopeammin.

Lähdin teorian pohjalta siitä oletuksesta, että välitunnin kulttuuri ja siinä mahdollisesti esiintyvä liikunta saattaisi olla yksi alakoulun ja yläkoulun kulttuureja erottavista piirteistä. Yläkouluikäinen luopuu liikunnasta alakouluikäistä useammin (Aira ym., 25), jopa urheiluseurataustasta riippumatta (Vanttaja, Tähtinen, Zacheus & Koski 2017, 74) ja uskon tämän heijastuvan myös välitunnin kulttuuriin. Toisaalta perinteinen yläkoulun piha on kovin erilainen kuin alakoulun piha. Yleensä yläkoulun piha on fyysiseltä olemukseltaan vähemmän liikkumaan rohkaiseva kuin alakoulun piha, koska yläkoulun pihassa on vähemmän liikuntavälineitä, telineitä ja muita rakennelmia. Vaikkakin liikkua voi missä tahansa (Rovio, Saaranen-Kauppinen & Pyykkö 2014, 8), saattaa tällä fyysisen ympäristön niukkuudella olla rooli murrosikäisen liikunnan vähenemisessä (OPM 2009, 25).

Omassa tutkimuksessani käytän fenomenografisen aineiston analyysin lähestymistapaa aineistoon, sillä tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on ala- ja yläkoulun oppilaiden käsitykset siitä, millaiset tekijät muodostavat heidän omien koulujensa välitunnin

kulttuurin ja millaisia erilaisia käsityksiä informantit esittävät siitä, millaisia eroja on ala- ja yläkoulun välitunnin kulttuureissa. Seuraavaksi esittelen tarkemmin fenomenografisen analyysin etenemisen vaiheet tutkimuksessani.

Aloitin aineiston käsittelyn kuuntelemalla kaikki haastattelut läpi useaan otteeseen. Kuuntelujen jälkeen litteroin haastattelut kuuntelemalla haastattelua pienissä pätkissä ja kirjoittamalla informanttien kommentit sellaisenaan kirjoitusohjelmaan. Toisinaan yksi kommentti piti kuunnella moneen kertaan, ennen kuin olin täysin varma informantin sanoista. Onneksi kuitenkin ryhmähaastattelut olivat tallentuneet nauhoituslaitteelle pääosin niin hyvin, että saatoin pysäyttää kuuntelun yhden kommentin välein ja kirjoittaa kommentin ylös. Litteroinnin jälkeen siirsin tekstit exceltaulukkoon siten, että jokainen asiaan kuuluva kommentti päättyi sellaisenaan tekstin muotoon omalle rivilleen. Taulukointivaiheessa toteutin siis jo orastavaa kommenttien luokittelua johtoajatuksella, että taulukkoon ei päätyisi sellaisia kommentteja, jotka eivät olleet merkityksellisiä tutkimuskysymykseni kannalta. Tällaisia kommentteja saattoivat olla vaikkapa toisen informantin kommentista mieleen tullut vitsi tai tilannekoominen imitaatio toisen oppilaan sanoista. Näin haastatteluaineistoa oli helppo lukea läpi vielä muutamaan kertaan ja ryhtyä pohtimaan seuraavan vaiheen merkitysyksiköiden luomista. Kommenttien poisjättäminen tapahtui tiukalla kriteerillä siitä, ettei sellaisia kommentteja jäisi pois, joilla voisi olla vaikutusta haastatteluun kokonaisuutena. Fenomenografisessa analyysissä aineistoa on tarkoitus käsitellä kokonaisuutena sen sijaan, että yhteen kommenttiin pureuduttaisiin erikseen ja käsiteltäisiin sitä kontekstista irrallaan (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

3.3 Fenomenografia ja fenomenologia

Fenomenografian ja fenomenologian välille on tehtävä perustava käsitteellinen ero. Huuskon ja Paloniemen mukaan (2006, 164) fenomenografinen tutkimussuuntaus ei ponnista fenomenologisesta filosofiasta tai perusta siihen, vaikkakin molemmat jakavat käsityksen, jossa ihminen ja maailma eivät ole erillisiä.

Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen suuntaus, jossa ollaan kiinnostuneita

johonkin ilmiöön tai asiaan liittyvien käsitysten eroavaisuuksista. Keskeistä ovat siis jostakin ilmiöstä luodut käsitykset ja niiden vertailu. Ihmiset kokevat maailmaa ja muodostavat ilmiöistä käsityksiä. Myös samasta ilmiöstä voi olla monenlaisia käsityksiä. Fenomenografian kiinnostuksen kohteena ovat juurikin noiden käsitysten keskinäiset eroavaisuudet.

Fenomenologia taas on kiinnostunut tuosta ilmiöstä itsestään. Fenomenologiassa ilmiöstä koetetaan saada tietoa siihen liittyvien käsitysten avulla. (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Ero käy selkeämmäksi, kun näiden termien takaa aukeavaa maailmaa pohditaan pidemmälle. Fenomenologiassa näet koetetaan saada tietoa ilmiöstä sinänsä. Tähän tavoitteeseen sisältyy ajatus, että meidän on itse asiassa mahdollista saada tietoa maailmasta, jossa tuo ilmiö esiintyy. Näin olemme tekemisissä maailman itsensä kanssa, sellaisena kuin se on. Fenomenografiassakin oletetaan olevaksi yhteinen maailma, mutta tunnustetaan, ettemme itse asiassa voi saada tietoa tuosta maailmasta sinänsä, vaan voimme vain maalailla oletuksia siitä sen perusteella, millaisia käsityksiä meillä tuosta maailmasta on. Käsityksiä vertailemalla pääsemme lähemmäs totuutta, vaikkakaan totuus sinänsä ei ole suora mielenkiinnon kohde, vaan noiden totuudesta muodostettujen käsitysten eroavaisuudet. Fenomenografinen tieteellinen tutkimussuuntaus on epistemologiselta pohjaltaan hyvin lähellä Immanuel Kantin ontologiaa ja epistemologiaa. Molemmat tunnustavat, että kaikille yhteinen maailma on objektiivisesti sinänsä olemassa, mutta myöntävät samaan aikaan, ettemme voi tietää tuosta maailmasta sinänsä mitään muuta, kuin että se *on*. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Määttänen 1995, 72-73).

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi etenee empiirisen aineiston pohjalta kategorisoinnin kautta abstraktimpaan suuntaan kohti kuvauskategoriajärjestelmän luomista. Analyysi rakentuu neljästä vaiheesta. Tarkoituksena on luoda empiirisen aineiston vastauksista kokonaisuus, ei tutkia yksittäisiä vastauksia. Ensiksi tutkijalla tulee olla käsissään empiirinen tutkimusaineisto, esimerkiksi haastatteluaineisto. Aineistosta tutkija etsii merkitysyksiköitä, jotka itse muodostaa aineistosta. Toisessa vaiheessa tutkija luo merkitysyksiköistä ensimmäisen tason kategorioita, joissa ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköitä vertaillaan toisiinsa. Kolmannessa vaiheessa edellisen vaiheen kategorioista luodaan toisen tason kategorioita, jossa edellisiä kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla. Viimeisessä vaiheessa tutkija luo kuvauskategoriajärjestelmän, joka voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen riippuen siitä, miten tutkija suhteuttaa kuvauskategoriat toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166-169).

Fenomenografiaa kohtaan esitetty kritiikki pohjaa yleisesti juuri analyysin tekemisen vaiheisiin. Tutkija on paljon vartija analyysivaiheessa, sillä juuri hän tulkitsee ja muodostaa kategoriat analyysin edetessä. Kritiikin kohteena saattaakin olla analyysin vaiheiden liian vähäinen tai suurpiirteinen raportointi. Myös käsitysten laatu antaa aihetta kritiikkiin. Ihmisillä voi olla hyvin monenkirjavia käsityksiä samoistakin asioista, ja jotkut käsitykset saattavat olla jopa epätosia. (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Fenomenografia ei sinänsä sisällä mitään tiettyä kieliteoriaa, joka jättää hieman avoimeksi fenomenografisen tutkimuksen suhteen kieleen. Suhde kieleen on melko olennaista sen takia, että juuri kieli on se väline, josta tutkija tekee tulkintansa informanttien käsityksistä koskien kulloistakin asiaa. Ainoastaan Niikko (2003, 39) toteaa, että tulosten kieli tulisi olla tavallista ihmisten käyttämää arkikieltä, jotta kuva käsityksistä ei hämärtyisi. Sanottakoon tämän tutkimuksen osalta, että käsiterealistien tapaan voimme ajatella, että informanttien sanoja vastaa jokin olemassa oleva vastine. Tällainen vastine voi monimutkaisuudessaan olla vaikeasti raportoitavissa tyhjentävästi, mutta joka tapauksessa se heijastelee niitä käsityksiä, joita informantilla on. Kun siis informantti on käyttänyt kieltä käsitystensä ilmaisemiseen, ajattelen näiden sanojen viittaavan käsityksiin, jotka ovat todella olemassa informantin mielessä vaikkapa ajatuksena tai jopa prosessina. Käsitykset saattavat toisinaan olla sellaisia, että niitä vastaava sana viittaa johonkin intentionaalsieen objektiin, eli sellaiseen asiaan, jota ei reaali maailmassa ole olemassa, vaan sana viittaa johonkin itsensä ulkopuoliseen. Esimerkiksi informantin puhuessa poliisista ja rosvosta leikkinä, ei ole syytä olettaa että hän tarkoittaa aidosti olemassa olevaa virkatehtävää suorittavaa poliisia tai lakia rikkovaa rosvoa. Tällaisissa tapauksissa poliisia ja rosvoa käytetään sanoina intentionaalisesti, eli ne viittaavat johonkin itsensä ulkopuoliseen, vaikkapa leikkivän lapsen omaksumaan hetkelliseen rooliin.

3.4 Fenomenografinen analyysi

Varsinainen fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe on luoda aineiston perusteella merkitysyksiköitä. Tämä tarkoittaa käytännössä aineiston lukemista ja tulkitsemista tutkimuskysymyksen valossa siten, että tutkija etsii, nostaa esiin ja luokittelee aineistosta

merkityksellisiä ilmauksia, jotka kuvastavat informanttien käsityksiä tutkittavana olevasta asiasta. Näistä ilmauksista luodaan merkitysyksiköitä tutkijan päättämien rajojen mukaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 167; Marton & Booth 1997, 133). Omassa tutkimuksessani metsästin tässä vaiheessa informanttien käsityksiä ja heidän käsitystensä eroja välituntiliikunnan kulttuurista ja siihen vaikuttavista asioista. Muodostin tällaisia merkitysyksiköitä aineistostani yhteensä 54 erilaista.

Analyysin toisessa vaiheessa tutkijan tarkoituksena on luoda ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköistä ensimmäisen tason kategorioita, joissa merkitysyksiköitä vertaillaan toisiinsa ja teemoitellaan kategorioiksi niiden erojen ja yhtäläisyyksien mukaan (Huusko & Paloniemi 2006, 167-168; Niikko 2003, 34). Tässä vaiheessa on tärkeää myös pitää yllä dialogia ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköiden ja niiden kontekstin välillä, sillä kategorioiden luominen on informanttien kommenttien tulkintaa. Kommentteja on helppo tulkita väärin, jos niiden konteksti unohdetaan. Merkitysyksiköitä vertailemalla taas saadaan esiin informanttien kommentteista heijastuvien käsiysten ydin. Erilaiset merkitysyksiköt ovat erilaisia niiden ominaisuuksien vuoksi. Ne ominaisuudet, jotka erottavat kaksi merkitysyksikköä toisistaan ovat juuri niiden merkitysyksiköiden tunnuspiirteitä. (Uljens 1989, 44). Analyysin toinen vaihe tarkoitti omassa tutkimuksessani sellaisten kategorioiden luomista, jotka rajasivat ja nivoivat yhteen 54:stä erilaisesta merkitysyksiköstä 29 erilaista ensimmäisen tason kategoriaa.

Kolmannessa vaiheessa edellisen tason kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla (Huusko & Paloniemi 2006, 168-169). Tässä vaiheessa on Niikon (2003, 36) mukaan myös tärkeää rajata kategoriat siten, että niiden välillä voidaan nähdä raja ja täten erottaa kategoriat toisistaan. Kolmannella, abstraktimmalla kategorioiden kuvaamisen tasolla, juuri kategorioiden väliset erot ovat ne, jotka tekevät rajat kategorioiden välille (Marton 1988, 155). Tutkimuksessani tässä abstrahoinnin vaiheessa 29 erilaista ensimmäisen tason kategoriaa kutistui 10 erilaiseksi toisen tason kategoriaksi, joissa on selkeät laadulliset erot. Toisen tason kategorioita luodessa ei ole niinkään oleellista, kuinka monta kommenttia määrällisesti asettuu minkäkin kategorian alle (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Analyysin neljännessä vaiheessa tarkoitus on rakentaa kuvauskategoriajärjestelmä, jota myös tulosavaruudeksi kutsutaan (Niikko 2003, 38-39). Kuvauskategoriajärjestelmän on Entwistle (1997, 21) mukaan oltava yhtäältä mahdollisimman supistettu ja selkeä tapa kuvata aineistoa ja toisaalta Larssonin (1986, 37) mukaan niin kattava, että kaikki haastattelussa esiin tulleet käsitykset pitää voida sijoittaa johonkin

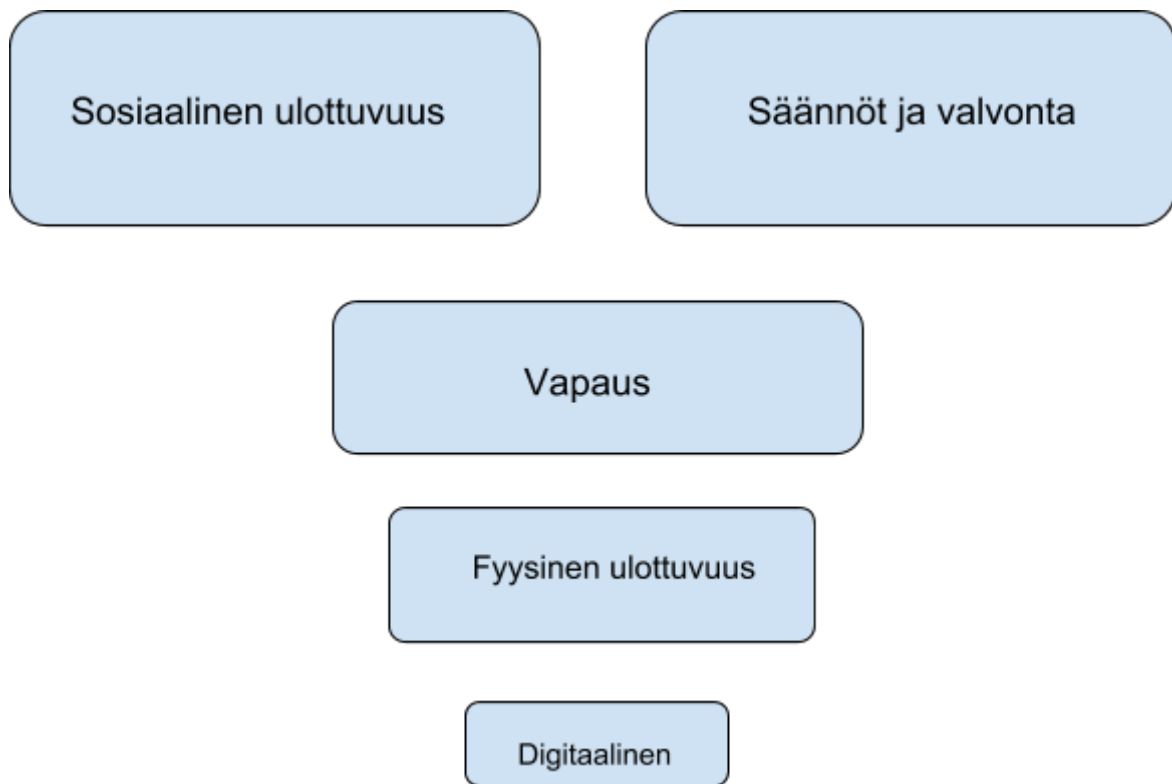
kuvauskategoriajärjestelmän kategoriaan. Nämä vaatimukset kompaktiudesta ja kattavuudesta eräällä tavalla pakottavat tulosavaruuden kuvauskategoriat luonteeltaan abstrakteiksi. Kuvauskategoriajärjestelmä onkin sinällään mielenkiintoinen rakennelma, sillä se muodostuu jo itsessään laajuudessaan ja niukkuudessaan abstrakteista osasista mutta laadullisen tutkimuksen analyysin työkaluna sen on omattava kyky kuvata jotakin ilmiötä ymmärrettävällä tavalla. Kuvauskategoriajärjestelmä voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen riippuen siitä, miten tutkija suhteuttaa kuvauskategoriat toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 166-169). Omassa tutkimuksessani päädyin vertikaaliseen kuvauskategoriajärjestelmän systeemiin, mikä tarkoittaa sitä, että kuvauskategorioiden välillä vallitsee järjestys. Ne eivät siis ole samanarvoisia, kuten horisontaalisessa systeemissä, vaan kuvauskategorioiden välinen yleisyys vaikuttaa niiden sijaintiin suhteessa toisiinsa. Tutkimukseni aineistosta muodostin lopulta yhteensä viisi eri kuvauskategoriaa.

4. TUTKIMUSTULOKSET

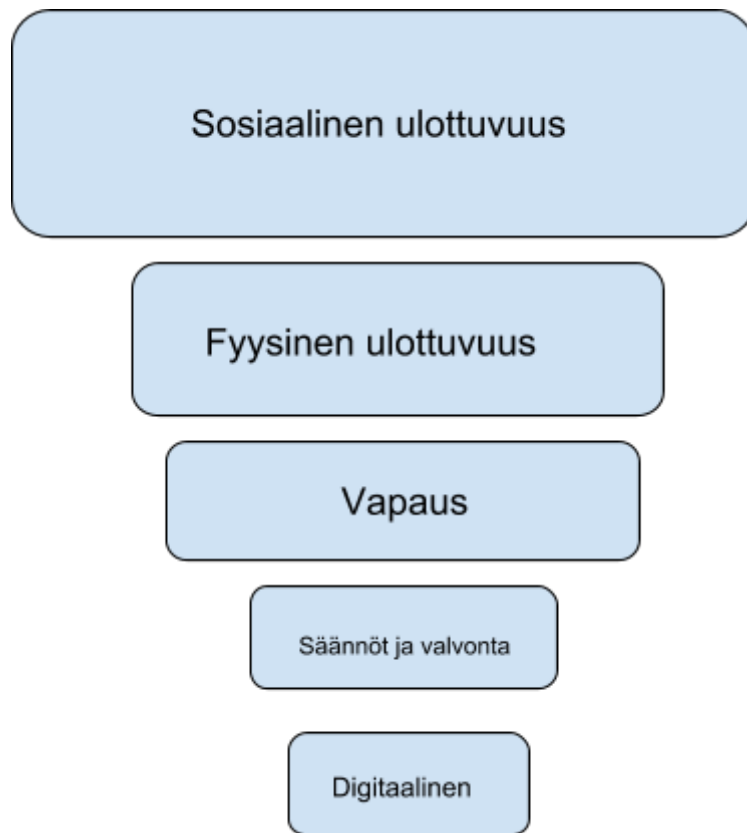
Tämän tutkimuksen tarkoituksena on omalta osaltaan raottaa välituntikulttuuria ohjaavia tekijöitä ja niiden muutoksia siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Fenomenografisen analyysin keinoin toivoin saavuttavani oppilaiden käsityksiä siitä, millainen välituntikulttuuri heillä vallitsee ja näitä käsityksiä vertailemalla ajatukseni oli nostaa esiin ylä- ja alakoulun välituntikulttuureja ohjaavien tekijöiden erottavia piirteitä, hieman Wallersteinin (1989, 6) kulttuurikäsitystä mukaillen.

4.1 Tutkittavien käsityksiä välituntikulttuuria ja -liikuntaa ohjaavista tekijöistä

Kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten vastaukset jakautuivat viiteen eri kuvauskategoriaan. Tässä tutkimuksessa tulosavaruus, eli kuvauskategoriajärjestelmä on luonteeltaan vertikaalinen. Vertikaalisuus tarkoittaa sitä, että eri kuvauskategoriat eivät ole samanarvoisia keskenään, vaan niiden välillä vallitsee järjestys niiden yleisyyden perusteella. Kuvio 1 kuvaa kuudesluokkalaisten käsityksiä välituntikulttuuriin vaikuttavista tekijöistä vertikaalisesti. Kuvio 2 kuvaa seitsemäsluokkalaisten käsityksiä välituntikulttuuriin vaikuttavista tekijöistä vertikaalisesti. Kuvauskategoriat ovat merkattu eri suuruisiksi siten, että suurempi kuvio tarkoittaa kategorian suurempaa osuutta välituntikulttuuria ohjaavana tekijänä.



KUVIO 1. 6-luokkalaisten käsitykset välituntikulttuuriin vaikuttavista tekijöistä yleisyysjärjestyksessä.



KUVIO 2. 7-luokkalaisten käsitykset välituntikulttuuriin vaikuttavista tekijöistä yleisyysjärjestyksessä.

Haastattelussa selvitin informanttien käsityksiä hypoteettisten tilanteiden avulla, sillä informanttien osallistuminen välitunnille ja sen toimintaan haastattelun aikana olisi ollut erittäin hankala toteuttaa.

Viisi tulosavaruuden kuvauskategoriaa ovat

- sosiaalinen ulottuvuus
- säännöt ja valvonta
- vapaus
- fyysinen ulottuvuus
- digitaalinen.

Seuraavaksi kirjoitan auki kunkin kuvauskategorian sisällön. Lisäksi esittelen niiden relevanssin haastatteluun sitaatein.

4.1.1 Sosiaalinen ulottuvuus välituntikulttuurissa

Sosiaalinen ulottuvuus pitää sisällään sellaiset käsitykset, joissa sosiaalinen on ensisijainen toimintaa ohjaava tekijä. Sosiaalinen ulottuvuus kattaa esimerkiksi sellaiset välituntitoiminnan muodot, kuten juttelu kaverin kanssa. On huomioitava, että sosiaalisuus on mukana lähes poikkeuksetta aina, kun kaksi tai useampi henkilö ovat tekemisissä keskenään. Sosiaalisen ulottuvuuden kategorian erottaa muista sosiaalisuuden ensisijaisuus suhteessa muuhun toimintaan. Tällöin toiminnan itse tarkoituksena tulee olla sosiaalinen kanssakäyminen.

“Jos oltais nyt välitunnilla, niin varmaan käveltäis pihaa ympäri ja juteltais.” (6.lk tyttö)

Sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluva myös sellaiset asiat, kuten kokemukset opettajan mukanaolosta välituntiliikunnassa ja sen kokeminen myönteiseksi sosiaaliselle ilmapiirille.

“Meidän opettaja on ollu mukana välitunnilla lipunryöstössä ja se oli kiva kun ei tullu ainakaan riitoja.” (6.lk tyttö)

On myös huomionarvoista, että hypoteettisessa tilanteessa, jossa pelit ja leikit olisivat kiellettyjä, sosiaalinen kattaisi suuren osan toiminnasta, digitaalisen hallitessa jäljelle jäävää toimintaa. Tästä voi vetää johtopäätöksen, että kyseessä olevilla kuudesluokkalaisilla sääntöjen ohjaaman liikunnan loppuessa digitaalinen laite herättäisi suuren kiinnostuksen. Informantit kertoivat spontaanisti digitaalisen houkuttelevuudesta:

“Jos sais käyttää kännykkää ni sit mä olisin varmaan kännykällä.” (6.lk tyttö)

“Niinhän me kaikki (liittyen edelliseen). Olis kiva että pelkästään kutoset sais olla puhelimella.” (6.lk poika)

Kännykällä oleminen kiinnosti informanteja suuresti, sillä he toivat näkemyksen kännykän käytöstä esiin siitä erikseen kysymättä. Mainittakoon, että kyseisessä koulussa kännykän omavaltainen käyttö oli kielletty. Voitaisiin ehkäpä ajatella, että kännykän käytön vapauttaminen voisi vähentää välituntiliikuntaa kyseisessä koulussa.

Kuten aiemmin olen esittänyt, välitunnin yksi funktio on oppilaan vapautuminen opettajan hallitsemasta sosiaalisesta tilasta ja ohjatusta työskentelystä. Samansuuntainen

käsitys sosiaalisen kahliutumisesta oli myös informanteilla kysyttäessä hypoteettisesta tilanteesta, jossa opettaja olisi aina mukana välituntitoiminnassa. Vastanneet informantit tunsivat opettajan jatkuvan läsnäolon vaikuttavan oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin.

“Tuntuu koko ajan että valvottais jossain suhteessa. Sitten jos tulee riitoja niin se vaan nousis se juttu.” (6.lk poika)

“Tai sit jos sanoo jotain ihan läpällä ni sit ope voi ottaa sen todesta ja sit sä joudut puhutteluun siitä et sä oot sanonu kaverille jotain pahaä vaikka sä oot sanonu sen oikeesti vaa läpällä.” (6.lk tyttö)

Sosiaalinen ulottuvuus kattoi informanttien käsityksistä suurimman osan sääntöjen ja valvonnan kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että kuudesluokkalaisten informanttien käsitysten mukaan sosiaalinen ulottuvuus hallitsee suurta osaa välituntiliikunnan kulttuurista.

Ehdottomasti suurimman osan seitsemäsluokkalaisten välituntiliikunnan kulttuuriin vaikuttavista tekijöistä kattaa sosiaalinen ulottuvuus. Myös seitsemäsluokkalaisten tapauksessa sosiaalinen ulottuvuus peittää alleen monenlaista toimintaa, mutta kaikissa niissä sosiaalinen on ensisijaisena muuhun nähden. Esimerkiksi seitsemäsluokkalaisten tuovat paljon esiin kännykän käyttöä välitunnilla, mutta sellaisessa kontekstissa, jossa kännykkä on digitaalisena toissijainen ja sosiaalisena ensisijainen sen kootessa opiskelijat yhteen, vaikkakin puhelimiensa kanssa.

“Istuttais jossain tuolilla ja pelattais puhelimella. Ja kuunneltais musaa. Jutellaan kavereiden kanssa.” (7.lk tyttö)

Esitin myös hypoteettisen tilanteen, jossa kännyköiden käyttö olisi kokonaan kielletty välitunnilla:

“Seistäis pihalla. Ilman puhelinta mut niinku muuten sama.” (7.lk tyttö)

Sosiaalinen ulottuvuus kattaa myös esimerkiksi sosiaalisen paineen luoman esteen välituntiliikunnalle. Kyseisessä yläkoulussa saattaa olla oman aineistoni perusteella vallalla eräänlainen nolouden kulttuuri, joka rakentaa esteitä välituntiliikunnasta nauttimiselle ylemmillä luokilla. Kuten teoriassa on esitetty, vanhempien yläkoululaisten esimerkki saattaa ohjata paljolti uusien yläkoululaisten oppimaa välituntikulttuuria.

“Mutta ei ysiluokkalaiset ja lukiolaiset ni ei ne minnekkään kiipeilytelineisiin menis.”
(7.lk tyttö)

“Lapsellista. Niitten mielestä.” (7.lk poika)

Tietenkin sosiaalinen ulottuvuus kattaa myös perinteisen sosiaalisen kanssakäymisen opiskelijatovereiden kanssa. Tällaisissa tilanteissa välitunnin toiminta on lähinnä kavereiden kanssa olemista ja juttelua, jota opettajan läsnäolo tai -olemattomuus ei juurikaan informanttien mukaan muuttaisi.

“Ei se muutu mun mielestä. Ihan samanlaista se olis. Koska ei me ees hirveesti huomioda niitä valvojia siellä.” (7.lk tyttö)

4.1.2 Säännöt ja valvonta välituntikulttuurin muovaajana

Säännöt ja valvonta kattaa kaiken sellaisen toiminnan, joka pohjautuu sääntöihin tai jossa ilmenee valvonnan vaikutus. Sääntöjen ohjaamia välituntitoimintoja ovat esimerkiksi sellaiset pelit ja leikit, jotka nojaavat spesifeihin sääntöihin ja joita osallistujat noudattavat leikin edetessä. Valvonta nousee esiin esimerkiksi käsityksissä, joissa ilmenee valvonnan ensisijaisuus hypoteettisissa välituntitoiminnan tilanteissa. Nämä molemmat saattavat myös yhdistyä oppilaiden välisissä informaaleissa vuorovaikutustilanteissa.

Kysyttäessä informanteilta heidän välituntitoiminnastaan heidän kuvitellessaan itsensä välitunnille haastattelun hetkenä, sosiaalisen ulottuvuuden kanssa suurin osa kommenteista viittasi sääntöjen ohjaamaan välituntitoimintaan. Tällainen välituntitoiminta olisi siis ominaista näille kuudesluokkalaisille informanteille.

“Viime vuonna pelattiin futista aktiivisesti, pelataan tänäkin vuonna kun kenttä kuivuu. Kaikki meidän luokan pojat pelaa futista, mutta ei meitä oo ku viis.” (6.lk poika)

Hypoteettisessa tilanteessa, jossa opettaja osallistuisi välituntiliikuntaan, nähtiin sen vaikuttavan leikin sääntöjen noudattamiseen.

“On joskus ollu riitoja, jos lippu laitetaan jonnekin, päin honkia. Nii sitä ei nähä tai sit et se on pistetty jonnekin ikkunalle ja siitä tulee riitaa.” (6.lk poika)

“Se oli kivaa, että ei tullu riitoja ainakaan.” (6.lk tyttö)

Informanttien kuvitellessa tilanteen, jossa opettaja olisi aina mukana välituntitoiminnassa, koettiin opettajan läsnäolo hieman kielteisessä sävyssä. Toisaalta se olisi tervetullutta ja toisaalta ainainen läsnäolo voisi olla kielteinen kokemus. Opettajan ainaisen läsnäolon kokeminen kielteiseksi pitää yhtä teorian kanssa, jonka mukaan opettajan sosiaalisesta läsnäolosta vapautuminen on yksi välitunnin tärkeimmistä funktioista (Waite-Stupainsky & Findlay 2001, 16.)

“Ei, mua rupeis joskus varmaan kyllästyttään se (opettajan ainainen läsnäolo).” (6.lk poika)

“On se iha hyvä jos joskus tulee (opettaja mukaan välituntitoimintaan).” (6.lk tyttö)

Informaalista vuorovaikutustilanteesta mainittakoon kuudesluokkalaisten tietämä yläkoulun perinne, jossa yläkoululaiset eivät päästä uusia oppilaita välitunnille. Tällainen on oiva esimerkki formaalista koulusta poikkeavien informaalien lausumattomien sääntöjen vaikutuksesta välitunnin kulttuuriin.

“Yläasteella on ihan mahotonta mennä välkälle koska yläastelaiset ei päästä ja välkä se on vaan viis minuuttia. Yläastelaiset ei päästä koskaan ketää ulos. Se on semmonen perinne.” (6.lk poika)

Välituntiliikuntaa ohjaavat säännöt saatetaan myös kokea kielteisessä valossa, sillä niiden koetaan rajoittavan nuoren toimintatapoja, jotka hän on saattanut omaksua vapaa-ajallaan. Vapaa-ajan käytänteisiin vaikuttaa toki kaveriporukan mentaliteetti tiettyjä asioita kohtaan ja tästä saattaa tulla myös nuoren itsensä normaali, joka voi poiketa koulun normaalista.

“Potkulaudalla saa mennä, mutta pitää olla kypärä päässä. Se on vähän ärsyttävää.” (6.lk poika)

Säännöt ja valvonta kattoi informanttien käsityksistä suurimman osan sosiaalisen ulottuvuuden kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että kuudesluokkalaisten informanttien käsitysten mukaan säännöt ja valvonta hallitsevat suurta osaa välituntiliikunnan kulttuurista.

Säännöt ja valvonta oli seitsemäsluokkalaisilla huomattavasti pienemmässä roolissa välituntikulttuuria ohjaavana tekijänä kuin kuudesluokkalaisilla. Säännöt ja valvonta oli seitsemäsluokkalaisilla toisesksi pienin välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä. Tätä voidaan selittää yläkoululaisten suuremmalla koetulla vapaudella ja välitunnilla harrastettavien pelien ja leikkien vähyydellä suhteessa alakouluun. Säännöt ja valvonta nousivat esiin lähinnä oppilaiden tupakoinnin osalta. Tässäkään tapauksessa valvonnan ei koettu rajoittavan toimintaa juurikaan. Kysyttäessä oppilaiden arviota lisätyn valvonnan vaikutuksista tupakointiin, epäilivät oppilaat tupakojien löytävän vain toisen tupakointipaikan.

4.1.3 Vapauden käsitykset välituntikulttuurissa

Vapaus tarkoittaa tässä tulosavaruudessa sellaisia käsityksiä välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä, joita ohjaa vapaus joko tehdä vastoin sääntöjä, koettu vapauden rajoittaminen tai vapaus tehdä mielensä mukaan, formaaleista säännöistä poiketen. Kuudesluokkalaiset kokivat vapauden melko pieneksi tekijäksi välituntiliikunnan kulttuuria ohjaavana tekijänä, sillä se oli kolmanneksi suurin vaikuttaja.

Vapautta ilmentää vaikkapa hypoteettinen tilanne, jossa informantteja pyydettiin kuvittelemaan välituntivalvojien puuttuvan kokonaan. Tällaisessa tilanteessa vapaus valvonnasta nostaisi päätään esimerkiksi kielletyn toiminnan harjoittamisena, tai oman mieltymyksen harjoittamisena, vastoin koulun formaaleja sääntöjä.

“No me ollaan tehty joskus sillai että ei ollu välkävalvoja ni me heitellää korkeja.”
(6.lk poika)

Hypoteettisessa tilanteessa, jossa opettaja osallistuisi kaikkeen välituntitoimintaan oppilaiden kanssa, koettiin opettajan läsnäolon rajoittavan oppilaiden vapautta.

“Tuntuu että ei olis niin paljoo vapautta. Niin sillai että tuntuu et sua kokoa aja vahditaan, kaikkee mitä sä teet. Et sä et saa olla niinku rauhassa.” (6.lk tyttö)

“Se olis vähän sama ku olis luokassa.” (6.lk tyttö)

Vapaus kattoi informanttien käsityksistä kolmanneksi suurimman osan. Tämä tarkoittaa sitä, että kuudesluokkalaisten informanttien käsitysten mukaan vapauteen liittyvät seikat ovat kolmanneksi merkittävin välituntikulttuuria ohjaava tekijä.

Vapaus koostuu seitsemäsluokkalaisten tulosavaruudessa samoista tekijöistä kuin kuudesluokkalaistenkin tulosavaruudessa, mutta saa hieman erilaisia piirteitä siitä syystä, että kyseisessä yläkoulussa ei ole pakko viettää välitunteja ulkona toisin kuin alakoulussa. Tämä antaa yläkoululaisille hieman enemmän vapautta päättää omista toimistaan.

“Eei, enemmän me ollaan sisällä. Ei oikein kerkee käydä ulkona. Meillä on viiden ja kymmenen minuutin välkät.” (7.lk poika)

Vapaus myös ohjaa yläkoululaisia suosimaan lyhyitä välitunteja. Informanttien mukaa välituntien pidentäminen johtaisi koulupäivän pitenemiseen. Koulupäivän piteneminen koettiin vapauden vähenemisenä. Oma aika ja koulussa vietetty aika ovat siis informanttien käsitysten mukaan toisilleen vastakkaisia, mitä vapauteen tulee.

“Mä en halua että niitä (välitunteja) pidennetään koska sit on pidemmät koulupäivät tai pitäis tulla aikasemmin kouluun.” (7.lk tyttö)

Pidemmät välitunnit toivotettiin tervetulleiksi mikäli ne eivät pidentäisi koulupäivää.

“Mut sit pitäis ottaa tunneista pois ku me ei haluta olla yhtää pidempään koulussa.” (7.lk tyttö)

Vapaus oli myös seitsemäsluokkalaisilla kolmanneksi suurin välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä.

4.1.4 Fyysinen ulottuvuus välituntikulttuurissa

Fyysinen ulottuvuus tarkoittaa välitunnin viettoon vaikuttavien fyysisten rakennelmien ilmenemistä informanttien käsityksissä. Fyysinen ulottuvuus nousi esiin kysyttäessä informanteilta, tarvitsisiko koulun välitunninviettopaikassa, eli pihassa, olla enemmän virikkeitä tarjolla. Huomionarvoista on, että kuudesluokkalaiset toivat välituntitoiveissaan ilmi koulun fyysisen ympäristön suurimmaksi osin aktivoinnin välineenä.

“Koulussa on vähä ärsyttävää se ettei oo mitää kiipeilytelineitä. Nii tää on musta vähä synkkä paikka. Nii ja kaikkia keinujakaan ei oo vielä pistetty.” (6. lk pojat)

“Tääl ei oo oikeestaa mitää muuta virikkeitä paitsi tosson rekkitanko tossa. Sit keinuja on sen verran vähän että osa ei pääse keinuihin.” (6. lk tyttö)

Fyysinen ulottuvuus kattoi informanttien käsityksistä toiseksi pienimmän osan. Tämä tarkoittaa sitä, että kuudesluokkalaisten informanttien käsitysten mukaan fyysinen ulottuvuus hallitsee toiseksi pienintä osaa välituntikulttuurista.

Seitsemäsluokkalaisilla fyysinen ulottuvuus näyttäytyi hieman eri valossa kuin kuudesluokkalaisilla. Eräs välituntiliikunnalle esteitä luova elementti yläkoulussa saattaa olla yläkoulun fyysinen ympäristö, etenkin yläkoulun piha. Oman aineistoni perusteella on nähtävissä merkkejä siitä, että varsinkin nuoremmat oppilaat saattaisivat osallistua herkemmin välituntiliikuntaan, jos edellytykset sille olisivat paremmat ja monipuolisemmat. Tämä nousi esiin esitettäessä hypoteettinen tilanne, jossa puhelimien käyttö välitunneilla olisi kielletty.

“Ei tuolla voi tehdä meillä mitään.” (7.lk tyttö)

“On siellä koripalloteline.” (7.lk poika)

“Mut meillä ei oo koripalloja.” (7.lk tyttö)

“Kaks penkkiä on siellä pihalla.” (7.lk tyttö)

“Kaks penkkii, yks koripalloteline.” (7.lk poika)

“Ja viiden minuutin välitunti ni saa tehtyy just ne jaot siinä.” (7.lk poika)

Sosiaalinen ja fyysinen saattavat olla edellä esitetyssä mielessä vastakkaisia voimia. Fyysinen houkuttaisi liikkumaan, mutta sosiaalinen estää osallistumasta liikunnallisiin aktiviteetteihin. Tilannetta ei paranna, jos yläkoulun pihasta ei ensinkään löydy välineitä liikunnan harrastamiseen.

Hypoteettisessa tilanteessa, jossa oppilailla olisi sekä kännyköiden vapaa käyttöoikeus välituntisin että pihalla tarjolla liikuntavälineitä ja -telineitä, seitsemäsluokkalaisten informanttien käsitysten mukaan se houkuttaisi heitä olemaan enemmän ulkona.

“No hyödynnettäis niitä mahiksia ja oltais ulkona.” (7.lk tyttö)

Tämä on huomionarvoista siksi, että tällaisessa tapauksessa seitsemäsluokkalaisten rikkoisivat kulttuurin jatkuvuuden kehää. Vaikka vanhemmat vuosiluokat eivät osallistuisi välituntiliikuntaan, joka heidän teorian mukaan tulisi tehdä, jotta myös nuoremmat seurasivat perässä, nuoremmat tekisivät mahdolliset kulttuurinmuutoksen ensiaskeleet itse. Seitsemäsluokkalaaisilla fyysinen ulottuvuus oli toiseksi suurin välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä.

4.1.5 Digitaaliset välituntikulttuurin vaikuttimet

Kaikista pienintä osaa välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä kuudesluokkalaisten infomanttien käsityksissä ilmensi digitaalinen. Digitaalinen tarkoittaa kaikkea ja kaikkia digitaalisia laitteita ja sovelluksia, jotka nousivat esiin haastattelussa. Digitaalisen vähäinen osuus saattaa osittain selittyä haastattelukoulun säännöillä, jotka kieltävät kännykän käytön

koulussa ilman opettajan lupaa. Täytyy myöskin huomata tulosavaruuden erottavan digitaalisen ja sosiaalisen toisistaan ensisijaisuuden perusteella. Digitaalinen nousikin esiin lähinnä konditionaalissa tai tulevaisuuteen sijoittuvissa ajatuksissa. Tahtomattaan informantit ennustelivat epäsuorasti trendiä, jonka mukaan liikunta vähenee yläkouluiässä. Siitä, kuinka suuri osa liikunnan vähenemisestä johtuu puhelimen käytön vapaudesta, on vaikea sanoa.

“Jos sais käyttää kännykkää ni sit mä olisin varmaan kännykällä.” (6.lk tyttö)

“Niinhän me kaikki (liittyen edelliseen). Olis kiva että pelkästään kutoset sais olla puhelimella.” (6.lk poika)

“Yläasteella tää kaikki muuttuu ku me saadaan käyttää puhelinta.” (Puhuttaessa välituntiliikunnasta) (6.lk poika)

Digitaalinen kattoi kuudesluokkalaisten informanttien käsityksistä pienimmän osan. Tämä tarkoittaa sitä, että kuudesluokkalaisten informanttien käsitysten mukaan digitaalinen hallitsee kaikista vähäisintä osaa heidän välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä.

Digitaalinen esiintyi myös seitsemäsluokkalaisten käsityksissä välituntikulttuuria ohjaavana tekijänä hyvin vähäisessä määrin. Osittain tämä johtuu tulkinnasta, jossa digitaalisen ja sosiaalisen suhde jäsennetään ensisijaisuuden perusteella. Jos digitaalinen on toissijainen sosiaaliseen nähden, kuuluu sellainen käsitys sosiaalisen piiriin. Sanottakoon tässä vaiheessa, että digitaalisen ja sosiaalisen erottaminen toisistaan ei ole välttämättä helppoa, sillä ne linkittyvät varsinkin nuorilla yhä vahvemmin toisiinsa (Noppari & Uusitalo 2011, 140-166). Juuri edellä mainitusta syystä tässä tutkimuksessa digitaalisen ja sosiaalisen välillä vallitsee ensisijaisuuden suhde. Koska nuoret käyttävät sosiaalisessa kanssakäymisessään paljon digitaalista, puhtaasti digitaalinen jää hyvin pieneksi osuudeksi välituntikulttuuria ohjaavana tekijänä. Tässä tutkimuksessa digitaalinen oli pienin välituntikulttuuriin vaikuttavista tekijöistä myös seitsemäsluokkalaisilla.

4.2 Tutkittavien käsitysten erot välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä

Fenomenografisen tutkimuksen keinoin muodostetussa tulosavaruudessa on viisi kuvauskategoriaa. Informanttien kommentit on sijoitettu näihin viiteen kuvauskategoriaan molempien haastatteluiden osalta vertikaaliseen järjestykseen kommenttien yleisyyden perusteella. Näin tekemällä voimme vertailla pintapuolisesti kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten informanttien käsitysten ilmenemisen yleisyyden astetta. Yleisyyden astetta vertailemalla taas voimme päätellä jotakin kunkin luokka-asteen välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä.

Sosiaalinen ulottuvuus välituntikulttuuria ohjaavana tekijänä on molemmilla luokka-asteilla suuressa roolissa. Kuudesluokkalaisilla sosiaalinen ulottuvuus oli jaetulla ykkössijalla yleisyydessään välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä ja on yhtä suuri sääntöjen ja valvonnan kanssa. Seitsemäsluokkalaisilla taas sosiaalinen ulottuvuus oli selkeästi suurin välituntikulttuuria ohjaava tekijä. Tästä erosta voi päätellä, että seitsemäsluokkalaisten toimintaa ohjaa hieman enemmän sosiaalinen ulottuvuus kuin kuudesluokkalaisten toimintaa. Tähän edellä esitettyyn yhtälöön kun lisätään mahdollinen liikkumattomuus sosiaalisena normina, ovat henkilökohtaiset kannustimet liikkumattomuuteen yläkoululaisilla vahvat. Jotta yläkoululaisten välituntiliikuntaa saataisiin lisättyä, olisi tämän tutkimuksen perusteella syytä pureutua juuri sosiaalisiin esteisiin ja tehdä välituntiliikunnasta sosiaalisesti hyväksyttävää. Toisaalta yläkoulussa oppilaan korkea sosiaalinen asema oppilaiden keskinäisessä sosiaalisessa hierarkiassa edistää välituntiliikuntaan ja välituntitoiminnan suunnitteluun osallistumista (Rajala ym. 2014, 66-69).

Säännöt ja valvonta saivat ylä- ja alakoululaisilla hyvin erisuuruiset merkitykset välituntikulttuuria ohjaavana tekijänä. Kuudesluokkalaisilla säännöt ja valvonta oli jaetulla ykkössijalla välituntikulttuuria ohjaavana tekijänä, kun taas seitsemäsluokkalaisilla säännöt ja valvonta oli toiseksi vähäisin välituntikulttuuriin vaikuttava tekijä. Eroa voidaan selittää sillä, että seitsemäsluokkalaisten välituntiin ei kuulu juurikaan sääntöjen ohjaamia pelejä tai leikkejä, kun taas kuudesluokkalaiset leikkivät ja pelaavat vielä ahkerasti. Huomionarvoista on, että tämä muutos tapahtuu yhden kesän aikana oppilaan siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Eroa saattaa myös selittää ylä- ja alakoulujen pihojen erot. Kyseisen yläkoulun pihalla ei ollut yhtä paljon peleihin ja leikkeihin motivoivia ympäristöjä kuin kyseisen alakoulun pihalla.

Vapaus oli kolmanneksi suurin välituntikulttuuriin vaikuttava tekijä kuudesluokkalaisten käsitysten mukaan. Vapaus tulee käsittää tässä tulosavaruudessa sellaisiksi ohjaaviksi tekijöiksi, jotka vaativat vapautta toteutuakseen tai koettua vapautta tehdä mielensä mukaan. Esimerkiksi lumipallojen tai haastattelussa ilmi tulleen korkkien heittely on sinänsä hyvää liikuntaa ja kehittää heittotaitoa, mutta usein se on kiellettyä. Vapauden vaatimus kohdistuu juuri näihin kiellettyihin, mutta sinänsä hyödyllisiin aktiviteetteihin. Seitsemäsluokkalaisten informanttien käsityksissä vapaus oli myös kolmanneksi suurin väliuntikulttuuria ohjaavista tekijöistä, mutta oli suuruudeltaan verrattaen pienempi kuin kuudesluokkalaisilla. Eroa voidaan selittää vapauden laadun eroilla. Seitsemäsluokkalaisilla vapaus kohdistui enemmänkin sen läsnäoloon kuin sen vaateeseen. Seitsemäsluokkalaiset kokivat omaavansa enemmän vapautta toimissaan, joten vapaus näyttäytyi eräänlaisena positiivisena vapautena, kun taas kuudesluokkalaisilla käsitykset vapaudesta suuntautuivat enemmän sen haluamiseen ja siihen, että saisi tehdä mielensä mukaan.

Fyysinen ulottuvuus tarkoittaa tämän tutkimuksen tulosavaruudessa lähinnä koulun pihaan liittyviä toiveita. Kuudesluokkalaisilla on koulun pihassa huomattavasti enemmän liikuntaan houkuttelevia laitteita, kenttiä ja ympäristöjä, mutta silti toiseksi pienin osa välituntikulttuuria ohjaavista tekijöistä on välineiden lisäämiseen liittyvää. Seitsemäsluokkalaisilla taas on pihallaan selvästi vähemmän välineitä, laitteita ja kenttiä. Seitsemäsluokkalaisten käsityksissä fyysinen ulottuvuus oli toiseksi suurin välituntikulttuuria ohjaava tekijä. Tästä voidaan varovasti päätellä, että koulun pihalla ja sen liikuntamahdollisuuksien lisäämisellä on roolinsa välitunti liikunnan lisäämisessä, myös yläkoulussa.

Digitaalinen oli kaiken kaikkiaan melko pienessä roolissa selitettäessä välituntikulttuuriin vaikuttavia tekijöitä. Kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten käsityksistä pienimmät osuudet olivat digitaaliseen liittyviä. Digitaalisen vähäiseen osallisuuteen välituntikulttuuria ohjaavana tekijänä voidaan ajatella vaikuttavan tämän tutkimuksen jyrkkä jako, jossa digitaaliseen kuuluu vain puhtaasti digitaaliset sovellukset. Tilanteet ja käsitykset, joissa sosiaalinen on ensisijainen, kuuluvat sosiaalisen ulottuvuuden piiriin. Kuten olen aiemmin jo todennut, digitaalisen ja sosiaalisen erottaminen saattaa tänä päivänä olla käytännössä vaikeaa (Noppari & Uusitalo 2011, 140-166).

5. TULOSTEN POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tuloksia suhteessa teoriaosuuteen ja liikunnan tilaan ja tarpeeseen. Lisäksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimus mahdollisuuksia. Tutkimuskysymys on, mitkä tekijät ohjaavat välituntikulttuuria ja -liikuntaa kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten käsitysten mukaan.

5.1 Tutkimustulosten pohdinta

Epäilemättä kuudesluokkalaisten välituntikulttuuri voidaan tuntomerkkiensä perusteella erottaa seitsemäsluokkalaisten välituntikulttuurista, kuten Wallerstein (1989, 6) auttaa meitä rajaamaan eri kulttuureja. Kahdesta eri kulttuurista puhuminen toki vaikeuttaa hieman tulosavaruuden luomista, mutta tarkoitukseni oli luoda yhteinen tulosavaruus, jotta kulttuurien vertailu onnistuisi yhteiseltä pohjalta. Kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten välituntikulttuuria ohjaavat pääosin samat tekijät, mutta huomattavan erilaisilla painotuksilla. Tuloksissa on läsnä jo teoriassa esitetty näkemys, jonka mukaan välitunnin yksi tärkein tehtävä on vapauttaa oppilas opettajan vaikutuksesta (Waite-Stupainsky & Findlay 2001, 16).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että sosiaalisuuden vaikutus välituntikäyttäytymiseen on suurempaa seitsemäsluokkalaisilla kuin kuudesluokkalaisilla. Teoria tukee osaltaan tätä kulttuurin jatkuvuuden periaatetta, jossa seitsemäsluokkalaiset

oppivat välituntikäyttäytymisen vanhemmilta oppilailta (Schein 1988, 8). Tämän tutkimusten tulosten perusteella voitaneen ehdottaa, että nimenomaan yläkoululaisten välituntiliikunnan määrään vaikuttamiseksi, on syytä huomioida sosiaalisen vaikutus. Myös fyysisillä olosuhteilla on tämän tutkimuksen tulosten valossa varsin merkittävä vaikutus kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten välituntiliikunnan harrastamiseen.

Liikkuva koulu -hanke on osaltaan jo pyrkinyt lisäämään välineitä välituntiliikuntaan ylä- ja alakouluissa. Pelkät välineet eivät kuitenkaan yläkoulussa riitä, jos sosiaalinen ilmapiiri ei hyväksy, saati rohkaise käyttämään tarjottuja välineitä. Tehokkain keino lisäämään yläkoululaisten välituntiliikuntaa olisi toki vaikuttaa koko välituntikulttuuriin. Tämä tarkoittaisi Pirneksen (2008, 14) mukaan koko sosiaaliseen konstruktion vaikuttamista, eikä sellainen tapahdu lyhyessä ajassa. Silloin, kun kyse on asenteisiin vaikuttamisesta, tarvitaan aikaa ja pioneereja. Tehokkaimmat pioneerit välituntiliikunnan lisäämiseen yläkoulussa löytyisivät teorian mukaan vanhemmista oppilaista, jotka näyttäisivät mallia nuoremmille. Vanhempien yläkoululaisten oppilaiden saaminen näyttämään mallia välituntiliikuntaan vaatisi taasen välituntiliikunnan tekemistä sosiaalisesti kannattavaksi.

Pidän pienoisenä yllätyksenä digitaalisen vähäistä vaikutusta välituntiliikunnan määrään. Kuten jo aiemmin olen kertonut, osan digitaalisen vähäisestä vaikutuksesta saattaa selittää tulkinta, jossa erotin sosiaalisen ja digitaalisen toisistaan ensisijaisuuden perusteella. Olkoonkin, että näin ymmärrettynä digitaalisella on vain pieni osuus välituntiliikunnan kulttuuria ohjaavana tekijänä, olisi ehkä hedelmällistä tutkia liikunnallisten digitaalisten sovellusten voimaa välituntiliikunnan lisääjänä. Viime vuosina suosiota nauttinut Pokemon Go -peli ja sen kaltaiset sovellukset, joissa käyttäjän pitää itse liikkua saavuttaakseen palkintoja, voisivat olla vaikkapa alakoulussakin omiaan lisäämään vähän liikkuvien liikuntaa. Vaikeutena tosin saattaisi ilmetä sen valvonta, mihin puhelimia ja muita laitteita itse asiassa käytettäisiin jos niiden käyttö välitunneilla vapautettaisiin. Hiljattain Yle uutisoi Ranskassa mahdollisesti voimaan tulevasta laista, joka kieltäisi oppilaiden puhelimen käytön koulupäivän aikana (Yle-uutiset 2018). Onneksi tällaiset päätökset ovat Suomessa koulukohtaisia, sillä se vapauttaa useamman yksikön pohtimaan asiaa oman oppilasaineksensa mukaan.

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta

Yksi suuri luotettavuutta lisäävä tekijä laadullisessa tutkimuksessa on sen raportoitu avoimuus tehtyjen ratkaisujen suhteen (Eskola & Suoranta 2007, 20.) Olenkin pyrkinyt tutkimuksessani tuomaan mahdollisimman avoimesti esiin tekemäni ratkaisut ja tulkinnat. Avoimuuden arviointiin sisältyy subjektiivisuuden dilemma. Olenko minä tutkijana paras mahdollinen henkilö arvioimaan omaa avoimuuttani tehdessäni tutkimukseen vaikuttavia päätöksiä. Toisaalta vain minä tiedä, millä perusteilla olen ratkaissut tutkimukseen liittyviä probleemia. Ainoa keino lisätä tutkimukseni luotettavuutta on kertoa mahdollisimman rehellisesti tekemäni ratkaisut ja tulkinnat. Onnistuessani raportoimaan toimintaani läpinäkyväksi ja avoimeksi, tämän tutkimuksen lukija pystyy arvioimaan tekstini perusteella omat johtopäätöksensä keräämästäni aineistosta. Lukijan johtopäätökset saattavat myös erota omistani.

Tutkimukseni on fenomenografinen tutkimus. Fenomenografinen analyysi on siinä mielessä haastava arvioitava, että tutkija joutuu tekemään paljon tulkintoja aineistostaan, jotta saisi tavoitettua informanttien käsityksiä kulloisestakin asiasta. Tulkintoja tehdessään tutkija ei saa sortua nostamaan aineistosta sellaisia asiaintiloja, joita aineistossa ei ole. Tulkinnat tuleekin voida osoittaa valideiksi. Tulkintojen hyväksyttävyys koostuu siitä, että tulosavaruuden kategoriat ovat aitoja, eli sellaisia, jotka vastaavat informanttien tarkoittamia käsityksiä ja että kategorioiden tueksi voidaan esittää katkelmia litteroidusta aineistosta (Syrjälä ym. 1994, 154). Henkilökohtaisesti koin analysoinnin osuuden todella haastavaksi, sillä toisen tarkoittaman käsityksen täydellinen saavuttaminen on käytännössä mahdotonta. Minä voin tavoittaa toisen puheesta ainoastaan sen, jonka minä oman vaillinaisen järkeni varassa kykenen, en sen enempää. Edellä mainitusta syystä johtuen en ikinä voi saavuttaa täysin sitä, mitä haastateltavani tarkoittaa, tai en voi ainakaan olla varma saavutuksestani. Toisaalta tämän tietäessäni osasin mielestäni suhtautua kriittisesti omiin tulkintoihini, vaikkakin se teki tulkintojen tekemisestä toisinaan haastavampaa. Kriittinen suhtautuminen omiin tulkintoihini esti minua tekemästä liian kepeitä tulkintoja ja se esti minua suhtautumasta aineistoon liian kaikkitietävästi.

Kasvatustieteellinen tutkimus on tässä tapauksessa luonteeltaan laadullista, ja koska tutkittavana ovat usein lapset, on tieteelliselle tutkimukselle tyypillinen toistettavuuden kriteeri hieman hankalampaa kuin puhtaasti kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa

tutkimuksessa toistettavuus ja siirettävyys onkin mahdollista vain tietyin ehdoin (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 29.) Toistettavuuden haaste liittyy paljolti tutkijan, informanttien, haastattelutilanteen, haastatteluajankohdan ja haastattelukysymysten välisen vuorovaikutuksen ainutkertaisuuteen. Edellä mainituista toistettavuuden haasteista huolimatta tutkimuksen vaiheiden perusteellinen raportointi on tapa lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Olen mielestäni tässä tutkimuksessa parhaani mukaan raportoinut haastattelutilanteen ja sen jälkeiset toimet.

Jo Platon tiesi, että tiedoksi voidaan sanoa hyvin perusteltua, totta uskomusta. Tänäkin päivänä juuri väitteelle tai tulokselle asetettu perustelu vaikuttaa suuresti sen uskottavuuteen ja tätä kautta itse asiassa koko sen tieteellisyyteen. Myös Rinne ym. (2015, 27) lisäävät, että juuri perustelu on tieteelliselle tiedolle elinehto. Tässä tutkimuksessa olen koettanut liittää tutkimustulokset esitettyyn teoriaan ja näin lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Pohdintaosuudessa liitin tutkimustuloksia esitettyyn teoriaan, mutta luulen, että tulosten linkittyminen teoriaan voisi olla myös kattavampaa ja läpitunkevampaa.

Haastattelutilanteessa en kysynyt haastateltavana olevilta lapsilta muita tietoja, kuin luokka-asteen ja sukupuolen. Tällaisella anonymiteetillä pyrin lisäämään tutkimuksen eettisyyttä. Valmiista tutkimuksesta ei voi päätellä haastateltavien identiteettiä sukupuolta ja luokka-astetta pidemmälle.

5.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen teemalla olisi mielenkiintoista toteuttaa laajempi tutkimus, jonka tavoitteena olisi selvittää välituntiliikunnan kulttuurinmuutosta läpi peruskoulun. Laajemman tutkimuksen tulokset voisivat olla arvokkaita selvitettäessä syitä teini-ikäisten vähenevään liikuntaan. Liikunnan vähenemisen syiden syvällisempi ymmärtäminen voisi auttaa liikuntatoimijoita hyökkäämään teini-ikäisten liikunnan vähenemistä vastaan. Uskon, että sosiaalisen ulottuvuuden lähempi ja perusteellisempi tarkastelu voisi auttaa tässä tehtävässä.

Näkinsin tämän tutkimuksen tulosten perusteella mahdollisuuksia tutkia yläkoululaisten välituntikulttuuriin vaikuttavan sosiaalisen syvintä olemusta. Sosiaalinen vaikuttaa tämän tutkimuksen mukaan suuresti yläkoululaisten välituntikulttuuriin, mutta juuri sen

syvemmälle sosiaaliseen en omassa tutkimuksessani päässyt. Luulen, että jatkotutkimusta voisi tehdä esimerkiksi ikäryhmälle ominaisen biologisen kehitysasteen vaikutuksista välituntiliikuntaan. Tutkimuksen kohteena voisi olla se, miten fysiologiset muutokset nuoren kehossa, kuten hikoilun ja ihon punoitus, vaikuttavat kokemukseen välituntiliikunnasta. Välituntisin on paikalla usein koko koulu ja välitunnin jälkeen ei välttämättä ole peseytymisen mahdollisuutta.

LÄHTEET

Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. 2013. Miksi murrosikäinen luopuu liikunnasta? Liikunta-aktiivisuuden väheneminen murrosiässä. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2013:3.

Caspersen, C., Powell, K. & Christenson, G. 1985. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep.* 1985 Mar-Apr; 100(2): 126–131

Entwistle, N. 1997. Contrasting perspectives on learning.

Teoksessa Ference Marton & Dai Hounsell & Noel Entwistle (toim.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education.* Edinburgh: Scottish Academic Press, 3 – 22.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2007. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino

Haapala, H., Hirvensalo, M., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintunen, T. & Tammelin, T. 2014. Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and lower secondary schools: cross-sectional associations. *BMC Public Health* 2014, 14: 1114.

Haapala, H., Hirvensalo, M., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Lintunen, T. & Tammelin, T. 2017. Differences in physical activity at recess and school-related social factors in four Finnish lower secondary schools. *Health Education Research*, Volume 32, Issue 6, 1 December 2017, Pages 499–512

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Kirjayhtymä.

Huffington Post. 2016. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)

[https://www.huffingtonpost.com/entry/why-the-simple-solution-to-academic-success-might-be-more-recess_us_56aa35b3e4b0d82286d51354?guccounter=1] (Viitattu 23.2.2016)

Huizinga, J. 1967. *Leikkivä ihminen.* Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseen. (2. painos) Helsinki: WSOY. (Alkuteos: *Homo Ludens*, 1938.)

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus - Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja* 37 (3), 162 – 173.

Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: UNIpress.

Kalaja, S. 2012. Fundamental movement skills, physical activity, and motivation toward Finnish school physical education : a fundamental movement skills intervention. University of Jyväskylä

Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. 2019. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU -tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1

Korhonen, T. 2017. Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus. Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki.

Koski, P., Asanti, R., Koivusilta, L., Heinonen, O.-J., Salanterä, S., Aromaa, M., Suominen, S. & Oittinen, A. 2008. Koulut liikkeelle - hanke: Lisää liikuntaa koulupäivään yhdessä tekemällä. Liikunta ja Tiede. 45 (6), 13-19.

Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.

Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry. Helsinki.

Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. London: Falmer Press, 141 - 161.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

McLeish, K. 1998. Aristoteles. Aristoteleen runousoppi. Teoksessa Suuret Filosofit. Suom. Ilpo Halonen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava

Merikivi, J., Timonen, P. & Tuuttila, L. 2011. Sähköä ilmassa. Näkökulmia verkkoperustaiseen nuorisotyöhön. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 111. Unigrafia, Helsinki.

Metsämuuronen, Jari. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: International Methelp.

Monk, R. 1997. Russell. Matematiikkaa: Unelmia ja painajaisia teoksessa Suuret Filosofit. Suom Anssi Korhonen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava

Määttänen, P. 1995. Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin. Helsinki: Gaudeamus

National Center for Education Statistics. Saatavilla www-muodossa [<https://nces.ed.gov/pubs2006/nutrition/tables/tab15.asp>] (Viitattu 24.2.2016)

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Noppari, E. & Uusitalo, N. 2011. Kavereita verkossa ja sen ulkopuolella: näkökulmia nuorten verkkoyhteisöllisyyteen. Teoksessa Yksilöllinen yhteisöllisyys : avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. s140-166. Tampere University Press.

Norra, J., Ruokonen, R. & Karvinen, J. 2004. Koulupihojen liikuntaolosuhteet. Valtakunnallinen tutkimus 2003. Nuori Suomi Ry:n julkaisusarja 2004:1.

Opettaja-lehti 04.12.2015

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus

OPM (2009) Uusi suunta liikuntatutkimukseen. Opetusministeriön strategia liikuntatutkimuksen suuntaamiseksi ja hyödyntämiseksi. Opetusministeriön julkaisuja 2009:18. Helsinki: Opetusministeriö.

Pellegrini, A., & Bohn, C. 2005. The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. American Educational Research Association. Washington, United States, Washington.

Pellegrini, A., Huberty, P. & Jones, I. 1995. The Effects of Recess Timing on Children's Playground and Classroom Behaviors. American Educational Research Journal, Vol. 32, No. 4 (Winter, 1995), pp. 845-864. American Educational Research Association

Perusopetusasetus 852/1998. Helsinki: Opetusministeriö. 20.11.1998.

Pirnes, E. 2008. Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna. University Library of Jyväskylä

Pirnes, T., & Tiihonen, A. 2010. Hyvinvointia liikunnasta ja kulttuurista Käsitteiden, kokemusten ja vastuiden uusia tulkintoja. Kasvatus & Aika Helsinki: Kasvatuksen historian verkosto (4) 2010.

Rahja, R. 2013. Nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa. Mediakasvatusseura ry.

Rajala, K., Itkonen, H., Kankaanpää, A., Tammelin, T. & Laine, K. 2014. Yläkoululaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 63-70.

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rovio, E., Saaranen-Kauppinen, A. & Pyykkö, T. 2014. Liikuntakynnyksen yli – ohjelmista ihmisen kohtaamiseen. *Liikuntatieteellisen Seuran Impulssi* nro 28.

Schein, E.H. 1988. *Innovative Cultures and Organizations*. Sloan School of Management, MIT.

Syrjälä, T., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2008. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi 2008

Uljens, M. 1989. *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T. & Koski, P. 2017. *LIKKUMATTOMUUDEN JÄLJILLÄ. Pitkittäistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikunta-aktiivisuuden muutoksista*. Unigrafia, Helsinki

Waite-Stupiansky, S. & Findlay, M. 2001. The fourth R: Recess and its link to learning. *The Educational Forum*; Fall 2001; 66, 1; Social Science Premium Collection pg. 16

Wallerstein, I. 1989. Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. *Hitotsubashi Journal of Social Studies* 21 (1989) 5-22. The Hitotsubashi Academy. Hitotsubashi University Repository.

Yle-uutiset 2016. Saatavilla *www-muodossa* [<https://yle.fi/urheilu/3-9353985>] (viitattu 26.6)

Yle-uutiset 2018. Saatavilla *www-muodossa* [<https://yle.fi/uutiset/3-10256489>] (viitattu 25.6.)